

Technická univerzita v Liberci

**FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A
PEDAGOGICKÁ**

Katedra: Geografie
Studijní program: Učitelství pro základní školy
Studijní obor Učitelství pro 2. stupeň základní školy
(Anglický jazyk – Zeměpis)

**KONCEPT DOMOV VE VÝUCE GEOGRAFIE –
TEORIE A PRAXE**

**CONCEPT OF HOME IN GEOGRAPHICAL
EDUCATION – THEORY AND USE**

Diplomová práce: 12–FP–KGE–002

Autor:
Gabriela NOVÁKOVÁ

Podpis:

Vedoucí práce: RNDr. Jaroslav Vávra, Ph.D.

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
94	1	22	8	40	12

V Liberci dne: 14.06. 2012

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra geografie

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(pro magisterský studijní program)

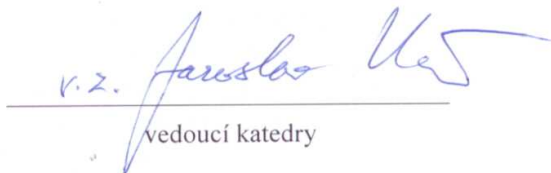
pro (diplomant): Bc. Gabriela NOVÁKOVÁ
studijní obor (kombinace): Učitelství pro základní školy (AJ - ZE)
Název DP: **Koncept domov ve výuce geografie - teorie a praxe**
Název DP v angličtině: Concept of home in geographical education - theory and use
Vedoucí práce: RNDr. Jaroslav Vávra, Ph.D.
Konzultant:
Termín odevzdání: květen 2012

Poznámka: Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování DP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 24.11. 2010



děkan



v. z. Jaroslav Vávra

vedoucí katedry

Převzal (diplomant): _____

Datum: _____

Podpis: _____

Název DP:	KONCEPT DOMOV VE VÝUCE GEOGRAFIE - TEORIE A PRAXE
Vedoucí práce:	RNDr. Jaroslav Vávra, Ph.D.
Cíl:	Cílem práce je kriticky a tvořivě analyzovat pojetí domova v geografickém vzdělávání z více úhlů pohledu. Rozvést důležitost tématu místa/domova ve vzdělávání. Srovnat pohled britský s pohledem významné české geografky Kamily Spalové. Zjistit, zda je vhodné vrátit se k jejím myšlenkám geografického vzdělávání 30. let 20. století či se opírat o myšlenky současných britských geografů. Aplikovat pojem domov/ každodennost do výuky zeměpisu na základní škole.
Požadavky:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Současná situace českého geografického vzdělávání 2. Pojetí domova očima britských geografů 3. Pojetí domova v geografickém vzdělávání v pracích Kamily Spalové 4. Pojem domov ve školní praxi 5. Domov očima žáků základní školy
Metody:	<ul style="list-style-type: none"> - studium, analýza informací k danému tématu z dostupných zdrojů - srovnání více pohledů na problematiku - pozorování v terénu, tvorba mentálních map, konzultace s odborníkem - zpracování získaných výsledků
Literatura:	<p>BLUNT, A., DOWLING, R. (2006): Home. Routledge, Taylor and Francis Group London, 305 s. ISBN 0-415-33275-3</p> <p>KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. (2002): Školní didaktika. Portál, Praha, 448 s. ISBN 80-7178-253-X</p> <p>KUHNLOVÁ, H. (1999): Kapitoly z didaktiky geografie. Nakladatelství Karolinum, Praha, 145 s.</p> <p>PETTY, G. (2006): Moderní vyučování. Portál, Praha, 380 s. ISBN 978-80-7367-427-4</p> <p>ROBERTS, M. (2003): Learning through enquiry: Making sense of geography in the key stage 3 classroom. Geographical Association, London, 212 s. ISBN 978-1-84377-095-4</p> <p>SPALOVÁ, K. (1931): Metodika zeměpisu. Alois Šašek, Velké Meziříčí, 185 s.</p> <p>SPALOVÁ, K. (1933): Zeměpis prací tvořivou: Teorie a praxe. Alois Šašek, Velké Meziříčí, 100 s.</p>

Čestné prohlášení

Název práce:	Koncept domov ve výuce geografie – teorie a praxe
Jméno a příjmení autora:	Gabriela Nováková
Osobní číslo:	P10000956

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má diplomová práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé diplomové práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 14.06. 2012

Gabriela Nováková

Poděkování

Touto cestou bych chtěla poděkovat panu RNDr. Jaroslavu Vávrovi, PhD. nejen za rady v průběhu vedení mé diplomové práce, ale i za inspiraci pro zvolené téma.

Poděkování patří rovněž mé rodině a přátelům za podporu. V neposlední řadě chci také poděkovat ZŠ a MŠ J.A. Komenského v Novém Strašecí za umožnění realizace navržených aktivit.

Anotace

Diplomová práce se zabývá konceptem domova ve výuce geografie. V teoretické části se práce soustřeďuje na výklad a analýzu pojmu z různých úhlů pohledu. Hledá inspiraci v britské vzdělávací koncepci a nachází oporu pro práci s pojmem v historii českého geografického vzdělávání. Zároveň se snaží nalézt možnosti aplikace pojmu do současného českého geografického vzdělávání na základě platných kurikulárních dokumentů. V praktické části pak práce již konkrétně přichází s návrhy a následně realizací aktivit s tematikou domova. Součástí práce jsou také pracovní listy uvedené v přílohách. Diplomová práce může sloužit jako předloha pro výuku tematiky domova v hodinách zeměpisu.

Klíčová slova: domov, každodennost, místo, afektivita, mentální mapa, osobní geografie

Annotation

The diploma thesis deals with the concept of home in geographical education. In the theoretical part the main concern is to focus on the definition of the term along with the analysis of it from different points of view. It looks for the inspiration in the British educational conception and finds the support for the work with the term in the history of the Czech geographical education. In addition, it tries to find the possibilities of application of the term into the current Czech geographical education on the basis of valid curricular documents. In the practical part it comes with the plan and subsequently with the practical use of activities connected with the theme of home. The worksheets are the part of the diploma thesis and can be found in the attachments. The diploma thesis can be used as a manual for the teaching of the theme of home in geography classes.

Key words: home, everyday experience, place, affectivity, mental map, personal geography

Obsah

1	Úvod	10
2	Pojem domov	12
3	Domov v britském geografickém vzdělávání.....	14
3.1	Kurikulární rámec	14
3.2	Britská didaktika geografie	16
3.3	Margaret Roberts a „Learning Through Enquiry“	17
3.4	Práce s tematikou domova/místa v britské škole	19
4	Domov v českém geografickém vzdělávání – odkaz Kamily Spalové	20
4.1	Osobnost Kamily Spalové	20
4.2	Metodika zeměpisu	21
4.3	Domov v díle Kamily Spalové.....	23
4.4	Kritika konceptu a další východiska	26
5	Domov v současném českém geografickém vzdělávání	29
5.1	Bílá kniha	29
5.2	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	31
5.2.1	Návrh standardu zeměpisu	33
5.3	Mezinárodní charta geografického vzdělávání	40
5.4	Závěry současného pojetí tematiky	42
6	Pojem domov ve školní praxi	43
6.1	Celkové pojetí výuky zeměpisu na českých školách	43
6.2	Rozhovory s učiteli	44
6.3	Výchova k občanství a domov	46
6.4	Dostupné učebnice pro tematiku domova.....	47
6.4.1	Tady jsem doma.....	47
6.4.2	Život v našem regionu	48
6.4.3	Zeměpis (Fraus 6)	48
6.4.4	Seminář a praktikum ze zeměpisu pro 2. stupeň základní školy	49
6.4.5	Občanská výchova s blokem rodinná výchova (Fraus 6)	50
7	Realizace výuky o domově	51
7.1	Seznámení s tematikou	51
7.1.1	Charakteristika města.....	51
7.1.2	Charakteristika školy	51
7.1.3	Charakteristika třídy	52
7.1.4	Charakteristika aktivit.....	53
7.2	Vybrané činnosti výuky o domově	54
7.2.1	Teoretický a motivační úvod	55
7.2.2	Mentální mapování každodenního pohybu	58
7.2.3	Vnímání a hodnocení každodenního pohybu (práce v terénu)	63
7.2.4	Diskuse nad mapami a místy každodenního pohybu	67
7.2.5	Vnímání a hodnocení veřejných prostor města.....	68
7.2.6	Hodnocení města adjektivy.....	70
7.2.7	„Třídní mapa pocitů“	71
7.2.8	Diskuse nad veřejnými prostory města.....	72
7.2.9	Reflexe tématu žáky a jejich zpětná vazba	75
7.3	Reflexe tématu učitelem-praktikantem	77

7.4 Výsledky a východiska tematiky	79
7.4.1 Tři roviny geografického myšlení.....	79
7.4.2 Výsledky a cíle aktivit dle Bloomovy taxonomie.....	81
7.4.3 Konkrétní výstupy tematiky.....	85
7.4.4 Další možnosti realizace výuky o domově	87
8 Závěr	88
Použitá literatura	90
Seznam obrázků	93
Seznam tabulek	93
Seznam grafů.....	94
Přílohy	94
Seznam příloh.....	94

Seznam použitých zkratek a symbolů

aj.	a jiné
apod.	a podobně
č.	číslo
ČR	Česká republika
EAO	ekonomicky aktivní obyvatelé
et al.	et alii (a kolektiv)
GIS	geografické informační systémy
ha	hektar
J.A.	Jana Ámose (Komenského)
JZ	jihozápad
km	kilometr
KS3	Key Stage 3 (stupeň vzdělávání v britském kurikulu – 11-14 let)
MŠ	mateřská škola
např.	například
NS	Nové Strašecí
Obr.	obrázek
PISA	Programme for International Student Assessment (Program pro mezinárodní hodnocení žáků)
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
s.	strana
ŠVP	Školní vzdělávací program
Tab.	tabulka
TIMSS	Trends in Mathematics and Science Study (Výzkum dovedností žáků v matematice a přírodních vědách)
tj.	to jest
tzv.	takzvaný
ZŠ	základní škola

1 Úvod

Jedním z hlavních cílů současného vzdělávání je poskytnout jedinci základ vědění, který se zaměřuje zejména na situace blízké životu. Ze znalostí získaných v průběhu studia na vysoké škole a ze situace ve společnosti vyplývá, že současné tendence vzdělávání se vzhledem k požadavkům moderní doby nesoustřeďují pouze na vědomosti a dovednosti jedinců, ale i na jejich hodnoty a postoje, které jsou pro život ve společnosti možná významnější, než si uvědomujeme. Díky reformě školství a zavedení rámcových vzdělávacích programů má být v procesu vzdělávání kladen důraz nejen na složky vědomostní, ale právě i na výchovné.

Situace na většině základních škol je bohužel jiná. I přestože školy mají vcelku kvalitní základ pro dosažení stanovených cílů v podobě rámcových vzdělávacích programů a přestože mají volnost při jejich naplňování, vzdělávání se většinou ubírá jiným směrem. Tím je myšleno a výzkumem potvrzeno (Janík 2005) stálé nadřazování vědomostní a dovednostní složky nad složkou postojů a hodnot. Přitom podceňování či opomíjení složky postojů a hodnot vede k vytváření netolerantní, uspěchané, na výkon orientované společnosti.

Geografie, ač si to mnozí její učitelé neuvědomují, může bohatě pracovat s postoji a hodnotami žáků a celkově s afektivními (výchovnými, hodnotovými) cíli. Správným přístupem ke geografické výuce může docházet k rozvoji nejen vědomostí a dovedností, ale právě i afektivity.

Učivo označované v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání jako „Místní region“ dává učitelům zeměpisu příležitost pro aplikaci afektivních cílů. Krom toho dává učitelům možnost zapojovat do výuky situace z reálného, každodenního života, tímto tedy naplňovat jeden z hlavních cílů vzdělávání vůbec. Nicméně, z vlastních zkušeností se ukazuje, že učitelé pojmají tematiku stále spíše jen vědomostně a dovednostně.

Diplomová práce se narodí od „Místního regionu“ zabývá tematikou domova, pracuje tedy s pojmem specifitějším a terminologicky výstižnějším. Domov představuje pro učitele zeměpisu geografický potenciál. Díky znalosti každodenního prostoru je možné do výuky včlenit vlastní zkušenost a zapojit tak i

opomíjené vnímání, hodnocení a práci s postoji. Porozumí-li totiž jedinec nejbližšímu území a komunitě zde žijící, lépe porozumí i sám sobě a následně je pro něj snazší porozumět i vztahům v celé společnosti. Neméně důležitý je pak i rozvoj prostorové orientace v každodenním prostoru, který následně usnadní orientaci v neznámém prostoru.

Teoretická část diplomové práce vymezuje pojem domov, srovnává český a britský pohled, zkoumá pojetí domova v geografickém vzdělávání a nachází možnosti aplikace pojmu do vzdělávání. Praktická část práce pak může být chápána i jako jisté vodítko pro učitele zeměpisu, jak tuto tematiku vyučovat v praxi.

Jedním z hlavních cílů práce je poukázat na důležitost tématu domova ve vzdělávání. Proto je vhodné zakončit tuto úvodní část výrokem české geografky 20. století Kamily Spalové: *„Zakořeniti zeměpisem v domovině znamená: odhaliti všechny prameny, jež tají domov a život, bystře jimi z domácí hroudy proudící, učiniti podkladem veškeré školní práce.“* (Spalová 1931, s. 42).

2 Pojem domov

V úvodu tematiky je namístě objasnit význam slova domov. Existuje mnoho přístupů, jak jej chápat. My se budeme věnovat jeho geografickému výkladu.

Nejdříve se obecně zaměříme na pojem domov a na definice, se kterými přichází vybraná literatura. V dalších kapitolách se již budeme věnovat britskému přístupu k pojmu a jeho aplikaci v tamějším geografickém vzdělávání. Následně se podíváme na přístupy v Čechách.

V českém geografickém vzdělávání je pojem domov sice pojmem známým (zmiňuje ho například již J.A. Komenský či níže zmiňovaná K. Spalová), avšak pojmem, se kterým většina současných učitelů zeměpisu neumí efektivně pracovat. Spíše se s ním můžeme setkat například ve Výchově k občanství či ve výuce na 1. stupni základního vzdělávání. Učitelé zeměpisu nevidí geografický potenciál, který v sobě pojem domov obsahuje. Při bližším studiu pojmu, podrobněji rozvedeném níže, je však možné pochopit jeho důležitost a možnost využití v geografickém vzdělávání.

Zaměříme se tedy nyní na možné geografické výklady pojmu. Podíváme-li se do Dictionary of Human Geography (Johnston, et al. 2009), definice je následující: „*Home is an emotive place and spatial imaginary that encompasses lived experiences of everyday, domestic life alongside a wider sense of being and belonging in the world.*“¹ (Blunt, Dowling 2006 in: Johnston, et al. 2009, s. 339-340). Dále slovník uvádí: „*Home is invested with emotions, experiences, practices and relationships...*“² (Blunt, Dowling 2006 in: Johnston, et al. 2009, s. 340). Ve výkladu pojmu je také uvedeno: „*Home is lived as well as imagined. What home means and how it is materially manifest are continually created and re-created through everyday home-making practices...home as a place and as a spatial imaginary helps to constitute identity...*“³ (Blunt, Dowling 2006 in: Johnston, et

¹ „Domov je emotivní místo a prostorová představa zahrnující každodenní zkušenosti, život doma stejně jako sounáležitost se světem.“ (vlastní překlad)

² „Domov je úzce spjat s emocemi, zkušenostmi, činnostmi a vztahy...“ (vlastní překlad)

³ „Domov je žitou zkušeností stejně jako představou. To, co domov znamená a jak je ukazován, je vytvářeno a znovu utvářeno skrze každodenní činnosti... domov jako místo a prostorová představa pomáhá vytvářet identitu...“ (vlastní překlad)

al. 2009, s. 342). Kromě toho definice uvádí, že domov je také důležitým tématem pro studium inkluzí, exkluzí či nerovnosti, hovoříme-li o pohlaví, třídním postavení, věku či rase.

Nahlédneme také do publikace „*Home*“ (Blunt, Dowling 2006), která se zabývá domovem v mnoha různých ohledech. Věnuje se výkladu pojmu ve všech měřítcích a tím ukazuje, jak různě lze pojem domov chápat.

Hlavním tvrzením, které se v průběhu čtení publikace opakuje hned několikrát, je představa, že domov je klíčovým pojmem pro utváření vlastní identity. To je také jedním z důvodů, proč tematiku domova studovat. Na otázku, co je to domov, existuje podle autorek mnoho odpovědí. Domov může představovat fyzickou strukturu obydlí, vztahy a vazby v prostoru, vztahy k domovu či vzpomínky na dětství. Domov je podle autorek výjimečné geografické téma, které je založené na vazbách, kde důležitou roli hraje již zmíněné měřítko. Tematika domova je dle nich „*komplexní geografické téma*“. Autorky také často zmiňují mylné nahlížení na pojem. Tvrdí, že domov je více než dům a také zmiňují, že dům nemusí být vždy. V této souvislosti uvádějí, že neplatí jen chápání domova jako fixovaného místa, ale zdůrazňují, že domov je spjat s jakousi představou cestující časem a prostorem. Poukazují na emoce a pocity náležitosti, které jsou pro domov klíčové. Chápou domov také v tomto směru: „*Home is lived as well as imagined.*“⁴ (Blunt, Dowling 2006, s. 254), což bylo již uvedeno ve výše zmíněném výkladu pojmu ve slovníku. Autorky také podotýkají, že vytváření domova záleží na každodenních činnostech (everyday home-making practices), které jsou mimo jiné spjaty s procesy ve společnosti.

I při studiu definic pojmu domov vyplývá jeho důležitost pro vzdělávání. Díky utváření si postoje k domovu dochází k postupnému vytváření identity již v brzkém věku jedinců. Skrze práci s pojmem jedinec zjišťuje, kam takzvaně patří, což ve výsledku napomáhá vztahům v celé společnosti. Zároveň z definic vyplývá jasné zařazení tématu do geografie a to pro jeho časoprostorovost.

⁴ „*Domov je žitou zkušeností stejně jako představou.*“ (vlastní překlad)

3 Domov v britském geografickém vzdělávání

Předtím, než se začneme věnovat pojmu domov a jeho místu v britském geografickém vzdělávání, je třeba objasnit, že termín „britské vzdělávání“ je zavádějící. Na území Velké Británie není vzdělávací systém jednotný. Pokud se budeme zabývat britským vzdělávacím systémem, myslíme jím anglický a velšský. Skotsko a Severní Irsko mají vzdělávací systémy nepatrně odlišné.

Na úvod k tematice o domově v britském geografickém vzdělávání se nabízí otázka, proč se zabýváme právě tímto vzdělávacím systémem. Je tomu tak z důvodu, že britský geografický program vzdělávání poskytuje ucelený obraz o tom, jak se tematice domova věnovat, vytyčuje jasné návody, jak s pojmem pracovat a jasné cíle, kterých dosáhnout. Zároveň lze v britském geografickém vzdělávání nalézt mnoho ověřeného materiálu, který může být stejně využit i v českých školách.

3.1 Kurikulární rámec

Podrobnější nahlédnutí do geografického programu vzdělávání pro žáky úrovně KS3 (Geography – Programme of study for KS3 and attainment target) nám problematiku přiblíží. Tento program chápeme podobně jako český Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – vzdělávací obor Zeměpis.

V programu jsou uvedeny sekce, ve kterých je vytyčována výuka geografie. Zde nalezneme cíle výuky geografie, klíčové koncepty a klíčové procesy, možnosti kurikula a v neposlední řadě také stanovené minimum znalostí, které žák musí znát.

Mezi body vztahující se k důležitosti geografického vzdělávání, které jsou stanoveny v úvodní části dokumentu, nalezneme následující: „*It (geography) builds on pupils' own experiences to investigate places at all scales, from the*

personal to the global.“⁵ (Geography – Programme of study for KS3 attainment target 2007, s. 101). V souvislosti s tímto uvádí nezbytnost terénní práce a to i individuální.

Program dále uvádí sedm klíčových konceptů, se kterými se v KS3 pracuje. Hned prvním z nich je právě koncept „Place“. Pojem „Place“, česky místo, Tuan (1974 in: Vávra 2010) chápe jako prostor, kterému jedinci dávají význam, se kterým se ztotožňují. Pokud můžeme hovořit o stabilitě místa, tedy o obeznamenosti jedince s místem, případně o pocitu bezpečí v místě, dostáváme se dle Tuana ke specifickému místu každého člověka, tedy k domovu.

„Place“ (chápejme jej tedy jako místo, popřípadě domov) je jakýmsi odrazovým můstkem pro další geografické vzdělávání. Nesmí být tedy opomíjena jeho důležitost. Cílem učiva o místě/domově je rozvíjení geografických představ o místech. Při bližší charakteristice toho, co koncept obsahuje, se dozvíme, že žáci by měli být naučeni tomu, že existují různé pohledy na místa všech měřítek (od světa po domov), které mohou být vnímány rozličně, tedy i v rozporu s tím, jak místo vnímá samotný žák (Geography – Programme of study for KS3 attainment target 2007).

Mezi další klíčové koncepty kromě „Place“ sem patří: „Space“, „Scale“, „Interdependence“, „Physical and Human processes“, „Environmental Interaction and Sustainable Development“, „Cultural Understanding and Diversity“⁶.

Následně jsou zde zmíněny výstupy žáků při průzkumu míst. Jimi jsou odpovědi na otázky: „*Where it is, what it is like, how it became like this and how it might change?*“⁷ (Geography – Programme of study for KS3 attainment target 2007, s. 102). Tyto a podobné otázky vedou k hlubšímu a kritičtějšímu přemýšlení o místě.

⁵ „*Geografie staví na vlastních zkušenostech žáků pro zkoumání míst všech měřítek, od nejbližšího (osobního/personálního) po globální.*“ (vlastní překlad)

⁶ „Prostor“, „Měřítko“, „Provázanost“, „Fyzicko a Humánně-geografické procesy“, „Interakce v prostředí a trvalá udržitelnost“, „Kulturní povědomí a rozmanitost“. (vlastní překlad)

⁷ „*Kde to je?, Jaké to je?, Jak se to stalo?, Jak se to může změnit?*“ (vlastní překlad)

V další části programu jsou uvedeny možnosti kurikula. Patrná je snaha o rozvoj vlastních zkušeností (personal experience) v geografii a maximální využití znalosti domova a místa, anglicky „*making the most of the local area*“ (Geography – Programme of study for KS3 attainment target 2007, s. 107).

Je zřejmé, že britský program se snaží do výuky zařazovat množství aktivit spjatých se zkušenostmi žáků. Snaží se tak zapojovat do výuky to, co je žákům již známé, využívat domov (local area) pro nejrůznější průzkumy, naučit žáky místo/domov vnímat.

3.2 Britská didaktika geografie

Narozdíl od českého geografického vzdělávání nalezneme v tom britském dobře vypracované didaktiky geografie. Pro příklad dobré didaktiky geografie uvádíme publikaci „*Learning to Teach Geography in Secondary School*“ (Lambert, Balderstone 2010).

V ní jsme se zaměřili na tematiku rozvoje prostorových schopností žáků, které jsou spjaté s tvořením mentálních map a s vnímáním prostoru domova. V praktické části diplomové práce jsou rozebírány a vyhodnocovány mentální mapy žáků. Toto vyhodnocování vznikalo na základě obecných psychologických knih. V české literatuře totiž neexistuje publikace věnující se průniku geografie a psychologie. V knize D. Lamberta a D. Balderstona se celá jedna kapitola věnuje poznávání prostoru („Spatial cognition – the development of map skills“⁸). Rozebírán je zejména psychický věk žáků a s ním spjatý rozvoj chápání prostoru. Důležitost je připisována práci s tímto tématem již v mladším věku žáků. Jako nástroj pro rozvoj poznávání prostoru jsou uvedeny právě mentální mapy. Konkrétním příkladem rozvoje této schopnosti je nakreslení cesty z domova do školy (Boardman 1987, 1989 in: Lambert, Balderstone 2010).

Při průzkumu knihy vyplývá propojenost 1. a 2. stupně, hovoříme-li o rozvoji prostorových schopností úzce spjatých s tematikou domova. V tomto ohledu by britský koncept mohl být inspirací pro podobu českého geografického

⁸ „Prostorové poznání - rozvoj mapových dovedností“ (vlastní překlad)

vzdělávání. Došlo-li by k větší spolupráci 1. stupně s 2. stupněm, žáci na 2. stupni by již měli rozvinutější schopnost vnímání prostoru. Na tomto základě by i kritičtěji přemýšleli a byli by lépe připraveni na další aktivity spjaté s tematikou vztahující se k domovu. Potom bychom mohli hovořit o tzv. spirálovitosti učiva, kdy se látka v podstatě opakuje, avšak stále se více prohlubuje. S podobným konceptem přišla v Čechách již Kamila Spalová, které se budeme více věnovat v jedné z následujících kapitol.

3.3 Margaret Roberts a „Learning Through Enquiry“

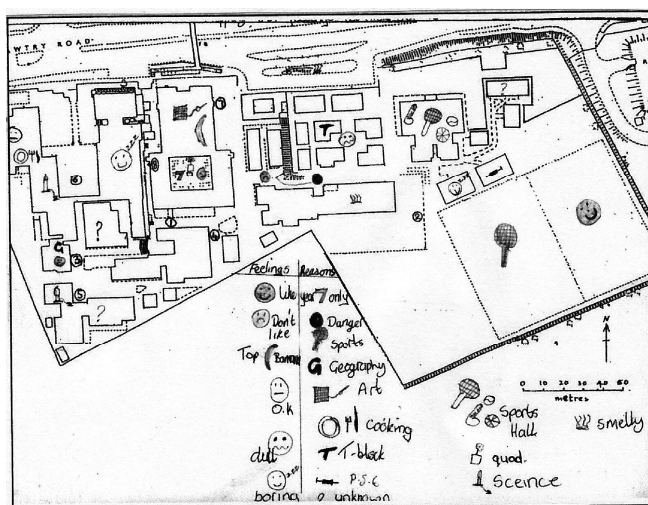
I v této podkapitole setrváme u publikací, konkrétně se budeme věnovat geografické tvorbě Margaret Roberts. Margaret Roberts je členkou britské Geografické asociace, lektorkou na sheffieldské univerzitě a zejména didaktickou geografie. V našem případě také autorkou inspirativních aktivit pro výuku geografie.

Její kniha *„Learning Through Enquiry. Making Sense of Geography in the Key Stage 3 Classroom“* (2003) se stala inspirací pro praktickou část této diplomové práce a to zejména tím, že obsahuje množství inspirativních aktivit, které lze využít pro výuku o domově.

Autorka se zabývá celkovou metodikou v oblasti výuky geografie. Ve výše zmíněné knize přichází s konkrétními návrhy aktivit do školního vyučování, které jsou zaměřené na výzkum – „Učení se prostřednictvím výzkumu“. Autorka tak vlastně ukazuje, že žáky ve věku od 11 do 14 let je možné a žádoucí učit zeměpis prostřednictvím terénní práce, práce s různými druhy materiálů, prostřednictvím zapojení smyslů a to vše v různých měřítcích, tedy od lokálního (osobního) po globální.

Pro tematiku domova se podkladem stala právě část knihy věnující se „osobní geografii“ (personal geography). Tato disciplína je velmi úzce spjata s vnímáním domova a s každodenním pohybem v prostoru. Roberts (2003) v úvodu tematiky uvádí fakt, že zeměpis vyučovaný ve školách je příliš obecný a velmi málo pracuje s vlastní zkušeností žáků. Osobní geografie v podstatě představuje to, jak svébytně vnímáme svět prostřednictvím obrazů, smyslů,

vzpomínek. To dále ovlivňuje, jak budeme vnímat jiná místa a celý svět. Roberts vybízí k zapojení žáků do vnímání místa. Přichází s aktivitami různých měřítek. Nejprve navrhuje průzkum, vnímání a hodnocení školního prostředí, dále míst ve městě, následně postupuje k průzkumu a vztahu k místům celé Velké Británie a nakonec i světa, lépe řečeno zahraničních míst, která žáci navštívili. Pro lepší představu nabízíme dva ilustrativní obrázky afektivního mapování školního prostředí a hodnocení vybraných míst města pomocí symbolů.



Obr. 1: Afektivní mapování školního prostředí (Roberts 2003, s. 172)

What I think of places in Sheffield

Number	Name of place	What I think about this place
①	bania	😊 🗑️ 🌟 ⚡
②	Crystal Palace	😊 🗑️ 🌟
③	Meadow Hall	😊 🗑️ 🌟
④	Swimming baths (reservoir)	😊 🗑️ 🌟
⑤	Robert Valley	😊 🗑️ 🌟

Key

😊 = like ⚡ = dangerous
 😞 = dislike 🌟 = be on my own
 🗑️ = dirty 🌿 = land
 🌳 = clean 🌊 = quiet

Obr. 2: Symboly užívané pro hodnocení města Sheffield (Roberts 2003, s. 173)

V předmluvě knihy Roberts (2003) uvádí, že publikace je ve své podstatě psána pro učitele geografie. I přesto, že je psána na základě národního kurikula Anglie a Walesu, autorka zmiňuje možnost využití publikace i v jiných zemích, a tak se i pro českého učitele může publikace stát inspirativním materiálem.

3.4 Práce s tematikou domova/místa v britské škole

Nahlédnutím do konkrétního tematického celku 7. ročníku základní školy v Birminghamu (King Edward VI Five Ways School) si přiblížíme pojetí tematiky domova ve spojení s „osobní geografii“ (personal geography) v reálné výuce.

Chápejme tento tematický celek jako možnou ukázkou práce s tematikou domova a místa. Realizace a reflexe tematiky není zpřístupněna a nemůže tak být ověřena.

Hlavními cíli tohoto celku jsou pochopení zmíněného oboru geografie, pochopení důležitosti domova (zde nazýván „our place“) a nacházení proměn domova. Žáci mají za úkol v průběhu tematiky hledat znaky domova a naučit se je vnímat na základě toho, co již znají. Příkladem může být mentální mapování cesty ze školy domů, okolí domova, ale i 1. stupně ZŠ (primary school), který dříve navštěvovali. Žáci pak hodnotí místa a ukazují, jak je vnímají, anglicky „*how they feel about them*“. Zapojena je každodennost, tedy zkoumání toho, co je na místech každodenního pohybu důležité a také jak se místa jejich pohybu mění. Do tematiky jsou zapojeny i rozhovory s místními lidmi, tedy individuální terénní práce.

Zajímavé je, že tematika se v následujících hodinách posunuje od vnímání nejbližšího místa k vnímání města až po vnímání celé země. Důvodem je pochopení vztahu měřítka a domova. Důraz je kladen také na pochopení síly identity v životě člověka.

Pro práci je využita práce s počítačem včetně GIS nástrojů. Ze zdrojů je několikrát citována publikace Margaret Roberts, které jsme se věnovali v předchozí podkapitole. Je patrné, že strukturace aktivit tematického celku je založena na strukturaci aktivit, se kterými ve své zmíněné publikaci Margaret Roberts přichází.

Z uvedeného příkladu tematického celku vyplývá, že učitelé jsou si vědomi důležitosti tematiky domova a místa ve výuce. Aktivita vychází z tezí, jež jsou uvedeny v odborných publikacích věnujících se tematice domova.

Tento a podobné tematické celky mohou být nalezeny na webových stránkách zmíněné školy a mohou posloužit jako inspirace pro tvorbu podobných výukových materiálů (Curriculum: Geography – Year 7 in: King Edward VI Five Ways School 2011).

4 Domov v českém geografickém vzdělávání – odkaz Kamily Spalové

V průběhu práce jsme se zatím věnovali vymezení pojmu domov a jeho pojetí v britském geografickém vzdělávání. Na počátku práce, i v následující kapitole, tvrdíme, že pojem domov je v současné české geografii takřka neznámým. Proto jsme se pokusili přiblížit právě britské geografické vzdělávání, které s pojmem již dokáže pracovat a může tak posloužit jako inspirace.

V této kapitole se však nabízí otázka, zda musíme chodit pro inspiraci o výuce o domově tak daleko. Podíváme-li se totiž do historie českého geografického vzdělávání, setkáme se se jménem geografky a metodičky Kamily Spalové, která se ve svých spisech pojmem domov zabývala.

4.1 Osobnost Kamily Spalové

Kamila Spalová (1871-1953) byla rakovnickou rodačkou, ale hlavně učitelkou, vědeckou pracovnící v oblasti pedagogiky, členkou různých spolků, ředitelkou rakovnického muzea, spisovatelkou a i feministkou. Zároveň byla podle J. Janaty (in: Smitka 2006) první učitelkou, která dosáhla titulu doktor filozofie. Smitka v úvodu svého pojednání o stopách Kamily Spalové na poli kulturně osvětové činnosti v Rakovníku uvádí: „*Představa, že dnes v Rakovníku existuje širší povědomí o významné pedagogické pracovníci Kamile Spalové, by ukazovala na určitou naivitu.*“ (Smitka 2006, s. 25). Tvrzení je oprávněné, neboť

se na Rakovnicku nesetkáme s širším povědomím o této osobnosti. Přitom Kamila Spalová představovala všestranně zaměřenou osobnost. Pro naše potřeby se zaměříme na její činnost v oblasti metodiky zeměpisu. Ten společně s dějepisem studovala na pražské univerzitě.

V následujících podkapitolách se budeme věnovat konkrétní tvorbě Kamily Spalové. Nejprve se stručně zaměříme na celkovou koncepci výuky, následně již konkrétně rozebereme její pojetí tematiky domova v geografickém vzdělávání. Na závěr zhodnotíme její koncepci a vyvodíme možná východiska.

Asi nejlépe je celá její metodika zeměpisu popsána ve spise „*Metodika zeměpisu*“ (1931), ze které bylo také nejvíce čerpáno.

4.2 Metodika zeměpisu

Než se v rozboru tohoto spisu zaměříme přímo na tematiku domova, je vhodné nastínit jeho celkovou koncepci. Spis se pochopitelně nezabývá jen pozicí domova v geografickém vzdělávání. Zahrnuje v sobě i postavení žáka ve výuce, metody, formy či koncepce výuky. Při výčtu těchto aspektů výuky je nutno uvědomit si zásadní věc. Tou je fakt, že ač výše uvedený spis pochází z 30. let 20. století, řeší velmi podobná témata a problémy, se kterými se nejen geografické vzdělávání potýká i dnes. Spalová v jedné z částí spisu uvádí, že zeměpis není oblíbený. Přichází tedy s návrhy, jak ho zatraktivnit. Její názory a návrhy jsou až moc podobné těm, se kterými se setkáváme i nyní. Například Spalová vyzdvihuje činnost, tvořivost, produktivnost a potřebu učit se pro praktický život: „*Zeměpis má uchopiti žáky, aby se stali duševně produktivními individualitami, aby se dovedli přizpůsobit novým situacím v životě, aby byli způsobilí i později v praktickém životě názor, ve škole získaný, samostatně rozšiřovati, prohlubovati a jím se kulturně zdokonalovati...*“ (Spalová 1931, s. 11).

Spalová dále zastává názor pedocentrismu. Odkazuje se na Šimka (1922), který uvádí, že východiskem pro výuku jsou dětské zájmy, ale také žákův každodenní život. Z toho je patrné i zohlednění osobních zkušeností žáka. Spalová se odkazuje na jeho publikaci, kde Šimek píše: „*Otázek denního života a vztahů v okolí si škola téměř nevšímá, nevyužívá jich, a přece každodenní život vyvolává*

vztahy. Řešení vztahů – tj. přirozená učební látka, kterou si dítě do školy přináší, které vyvolal život, anebo sestrojil učitel. Učitel jako dobrý hospodář na svém poli ví, že vodní praménky musí téci směrem přirozeného svahu, avšak právě proto, že jsou ještě sláby, má možnost vésti je po svahu různými cestami.“ (Šimek in: Spalová 1931, s. 12).

V další části spisu se autorka věnuje učební látce, kde vytyčuje tři hlavní oblasti podstaty zeměpisné vědy. Jsou jimi intelektuální tříbení, pěstování citu a pěstování vůle. V zásadě zde vyzdvihuje důležitost rozvoje myšlení, paměti, obrazotvornosti, pozorovacího a prostorového smyslu. Nezapomíná na estetiku, která se k zeměpisu vztahuje. Právě v oblasti pěstování citu je patrná i síla vlastenectví, jež má základ v domově. Sama uvádí: „*Východiskem poučování jest domov, kde celý náš život má své kořeny.*“ (Spalová 1931, s. 27). Vlastenectví prostupuje celým jejím dílem. Je patrné mimo jiné na úplném začátku spisu, kdy Spalová zdůrazňuje „*hybnou sílu zeměpisu, která vede k ušlechtilým činům, k práci za lepší budoucnost vlastního národa*“ (Spalová 1931, s. 7-8).

Turkota (1980) uvádí, že Spalová zpracovala ve své době jedinečný soupis metodiky zeměpisu. Charakterizuje dílo Spalové takto: „*Uplatňovala metodu činné školy, prostřednictvím které se snažila překonat formalismus a encyklopedičnost v zeměpisném vzdělávání – především prostřednictvím žákova přímého a nepřímého pozorování..., zeměpis viděla jako prostředek pro rozvoj myšlení, citu, vůle, obrazotvornosti a schopnosti uvědomění pozorovat. Zdůrazňovala význam zeměpisu při výchově lásky k vlasti a sociálního cítění, vyzdvihovala praktické prvky učiva jako přípravu do života.*“ (Turkota 1980, s. 30).

Stručně řečeno, v průběhu četby celého spisu si můžeme povšimnout, že témata, která jsou zde rozváděna, jsou nadčasová až univerzální, neboť jsou paradoxně velmi aktuální i v současném českém školství. Bohužel v současnosti by se jen málokdo k těmto starým, avšak velmi kvalitním spisům vracel a nacházel tak možnou inspiraci pro zkvalitňování výuky.

4.3 Domov v díle Kamily Spalové

Nyní se již zaměříme na pozici domova v díle Kamily Spalové. Na úvod je nutno připomenout důležitý fakt, že základní škola se ve 30. letech 20. století na území Čech dělila na školu obecnou a měšťanskou. Spalová navrhuje započítí výuky domova již v obecné škole, avšak důležitost je kladena na pokračování a prohlubování tematiky i na škole měšťanské, tedy ve vyšších ročnících. Navrhuje na obecné škole učit žáky v rámci zeměpisu (vlastivědy) jen domovu a chápat toto učivo jako předpřípravu pro zeměpis na škole měšťanské, ale zdůrazňuje, že ani na měšťanské škole nesmí být učení o domově zanedbáno. V koncepci uvádí, že téma „Nejbližší prostředí žákovo“ vyučované na měšťanské škole je „většinou opakování, doplňování, prohlubování a zcelování poznatků, nasbíraných již při učení o domovině. Vracíme se k němu proto, abychom prohloubenějším poznáním domova byli stále v živém kontaktu s celým světem.“ (Spalová 1931, s. 122).

Podobnou návaznost tematiky domova mezi obecnou a měšťanskou školou Spalová zdůrazňuje i ve svém spisu „*Zeměpis prací tvořivou - Teorie a praxe*“ (1933). Opět uvádí, že v osnovách školy měšťanské se odráží poznatky, které si s sebou žáci přinesli z vlastivědy. Pracuje se tedy se zkušeností žáků a látka spjatá s domovem je doplňována a prohlubována (Spalová 1933).

Strukturace toho, jak se má postupovat při výuce o domově, je uvedena níže v tabulce. Poznání domova je rozděleno do dvou fází, a to do prvotní a druhotné, které jsou provázány. Ve skrze Spalová ukazuje sled, v jakém se výuka domova má realizovat. V tabulce je více rozvedena jen empirie bezprostřední, neboť ta pro nás představuje zásadní část, jež se v empirii druhotné tak jako tak zrcadlí.

EMPIRIE - Základnou zeměpisného vyučování

A) Empirie bezprostřední (prvotná)

Úkol domova v zeměpisném vyučování

1. Domov – základem a zdrojem zeměpisného vyučování
 - a) empirie prostorová (viděná)
 - b) empirie časová (slyšená)
2. Domov – prostředkem zeměpisného vyučování
(Domov – svět v malém)
3. Domov – základem pro uvedení do čtení mapy
4. Nauka o domovině – předpravou vyučování zeměpisu
5. Orientace v domově
 - c) vycházky
 - I. poznámky všeobecné
 - II. škola a obec v zeměpisném prožívání
 - III. domov v zeměpisném prožívání, vycházky do okolí
 - údolím potoka k rybníku
 - vycházky na blízkou výšinu, s níž lze přehlédnouti část či celý katastr obce
 - vycházka na domácí výšinu s dalekým rozhledem za účelem orientace po širším okolí
 - vycházka k získání základních poznatků zeměpisu hvězdářského na základě empirie bezprostřední
 - zeměpisné vycházky ve velkém městě
 - d) mapa domova
 - e) mapa okresu
 - f) speciální mapa 1: 75 000 ve škole
 - úkol speciální mapy při zeměpisném vyučování
 - úkol speciální mapy v přírodě
6. Učitel místním badatelem a sběratelem

B) Empirie druhotná ve vyučování zeměpisném

Tab. 1: Strukturace učiva o domově dle Kamily Spalové (1931), upraveno autorkou

Spalová vyzdvihuje důležitost domova, a to přímým tvrzením, že je „základem a zdrojem zeměpisného vyučování“ (Spalová 1931, s. 42). Zmiňuje, že znalost „domací půdy“ mimo jiné podporuje soužití mládeže v obci během každodenních činností. Podotýká, že veřejný život obce je sdílen, proto by mělo docházet k rozvíjení kolektivních vztahů a občanského cítění (Spalová 1931). Spalová svými názory míří tam, kam by mělo směřovat i současné vzdělávání.

Z uvedených přístupů ke geografickému vzdělávání je patrná již zmíněná aktivní činnost žáků. Co se týče učitele, jeho úkolem je pak vzbudit v žácích cit a fantazii (Šimek in: Spalová 1931).

V prostorové empirii klade Spalová důraz na vycházky, tedy na opravdové poznávání krajiny domova. Žáci se podle ní mají učit na základě vlastního poznání, tedy pohybem na území jejich domova (Spalová 1931).

Pozastavme se u toho, jak Spalová vykládá, co znamená „Domov – svět v malém“. Domov je podle ní „*mikrokosmos, který se na vyšším stupni stává makrokosmem*“ (Spalová 1931, s. 45). Zde se opět zrcadlí názor, že k poznání vzdáleného, je potřeba znát to nejbližší, tedy domov. V této souvislosti Spalová vhodně cituje Pestalozziho: „*Kdo nezná své domoviny, kterou spatřuje, jak chce rozumět cizině, které nevidí?*“ (Pestalozzi in: Spalová 1931, s. 43). Spalová se v podstatě snaží vysvětlit, že pochopením fungování jevů (ať už fyzickogeografických nebo humánně-geografických) na území domova, je pro žáky jednodušší pochopit jevy na území celého světa.

Zároveň zde autorka přichází s psychologickým významem tematiky domova a odvolává se na Šimka. Je zajímavé srovnat jeho definici domova s definicemi uvedenými výše. Šimek uvádí, že pro žáka je psychologický domov: „*největší jeho obzor, krajina, kterou s nejbližších kopců v našem okolí přehlédneme*“ (Šimek in: Spalová 1931, s. 13). Spalová objasňuje, že jen takto lze docílit zalíbení zeměpisu. Navrhuje, aby nové poznatky ze vzdálených krajin byly žákovi uloženy tak, aby je měl ve spojitosti s jeho psychologickým prostředím (Spalová 1931).

Velkou důležitost domova spatřuje Spalová v uvádění do čtení mapy. Označuje domácí krajinu jako nejvhodnější pole pro čtení mapy, neboť je pro žáka nejznámější, nejbližší. Mapa domova podle Spalové „*pomáhá vésti smyslové vjemy domácího mikrokosmu k chápání všeobecných zeměpisných pojmů*.“ (Spalová 1931, s. 67). Hovoříme-li o čtení v mapě, nesmíme opomenout význam orientace v domově, především pak význam vycházek, které autorka akcentuje. Poznání mapového písma a symbolů označuje jako „*cestování v malém*“ (Spalová 1931, s. 49). Jako nejvhodnější pro práci s mapou je podle ní kopec. Na nižším stupni je vycházka založena na pozorování, do výuky je zahrnuto také pozorování

astronomických jevů, kdy jsou žáci například vybízeni k samostatnému pozorování západu Slunce před usnutím. Na vyšším stupni je kladen důraz na mezipředmětové vztahy, konkrétně například na propojenost přírodopisu se zeměpisem. Spalová dokonce navrhuje i zřízení meteorologické stanice (v současné době trend škol), či využití leteckých snímků ve výuce (Spalová 1931).

Podíváme-li se do strukturace učiva o domově, Spalová užívá slovo prožívání. Cílem učení o domově je také naučit žáky vnímat a prožívat prostor, který je obklopuje, a to i ten nejbližší. Nabízí tedy aktivity věnující se měření učebny, výměry školy či pozorování školy budovy. Po nabytí těchto zkušeností se žáci učí orientovat se v prostoru obce. Kromě kreslení plánu, lokalizace vybraných institucí obce a jiných aktivit, se žáci pokoušejí přijít na to, jak vznikly pomístní názvy.

Nesmíme opomenout úlohu učitele. Spalová označuje učitele zároveň za badatele. To znamená, že musí znát i okolní prostředí školy. Spalová v souvislosti s postavením učitele uvádí, co vše by měl zahrnout do výuky o domově. Soubor obsahuje tato témata:

- geologická výstavba, geologická mapa domova, útvary půdy
- podnebí, rostlinstvo, zvířena
- doprava, osídlení, tvar osady, zaměstnání obyvatelstva
- život hospodářský a kulturní
- význačná jména rodová (zahrnující rodáky, úsloví, písně, pověsti, fotografie, spisy o domově...)

(Spalová 1931, s. 73).

4.4 Kritika konceptu a další východiska

Za jeden z nedostatků v pojetí tematiky domova v díle Kamily Spalové vidíme nedostatečné zapojení afektivity do jednotlivých aktivit. I přestože autorka pracuje s prožíváním žáků, větší zapojení pocitů, vnímání a hodnocení u ní nenalezneme. Při orientaci v obci využívá aktivity zaměřené jen na zakreslování a popis. V tomto ohledu je současná tvorba britských geografů přínosnější. To však

nemění nic na tom, jak propracovaný a nadčasový koncept Kamila Spalová ve své době navrhla.

Je nutné dodat, že aktivity navrhované Spalovou jsou většinou zaměřeny fyzickogeograficky. Doba, ve které působila, byla nakloněna spíše fyzické geografii, proto je její pojetí pochopitelné. Musíme si však uvědomit, že na většině českých škol tato tendence převládá i v současnosti. Možným východiskem pro výuku domova v současné době může být jistá kombinace přístupu Kamily Spalové a přístupu britských geografů-učitelů, kteří se spíše orientují na humánně-geograficky zaměřené aktivity.

Na druhou stranu nesmíme chápat pojetí Britů jako opak k pojetí Spalové. Podíváme-li se totiž na strukturu aktivit podle Margaret Roberts, zjistíme, že se v některých ohledech podobá tomu, co navrhuje Spalová. Například učení se od lokálního směrem ke globálnímu, zapojení výuky o prostoru v budově školy či akcentování žákovy aktivity a činnosti. Je tedy zřejmé, že tendence Spalové a Britů jsou rozličné, avšak v konceptech nalezneme i společné prvky.

Kdybychom měli hovořit o dalších východiscích přístupu k tematice domova v historii českého (československého) geografického vzdělávání, jedním z možných může být přístup Jána Turkoty. Ten ve své publikaci *„Základy všeobecné didaktiky geografie“* (1980) totiž přichází s podobnými přístupy jako Kamila Spalová a současně je i obohacuje.

Turkota například přichází s důležitostí estetické výchovy, která se v zeměpise má zrcadlit. Ukazuje několik fází, prostřednictvím nichž se estetická výchova uskutečňuje. Jsou jimi:

- vnímání krásy
- hodnocení krásy
- utváření přiměřeného uměleckého projevu

(Turkota 1980, s. 56).

Přichází s konkrétními příklady toho, jak estetickou výchovu zařadit do vzdělávání. Uvádí, že žáci mají poznávat přírodu či lidskou činnost ve výuce, přímo (prostřednictvím vycházek, exkurzí, apod.), či zprostředkovaně (pomocí filmů, obrázků či doplňkové četby - například i pomocí básní), přičemž největší důraz klade na přímé poznání, zejména na vycházky, které akcentuje stejně jako

Spalová. Vycházkám připisuje význam poznávací, výchovný a v neposlední řadě právě estetický.

Turkota, podobně jako současní britští teoretici geografie, rozebírá vztah vývojové psychologie žáků a výuku zeměpisu. Uvádí, že při přechodu na 2. stupeň dochází u žáků k psychickým změnám. Díky rozvoji abstraktního myšlení má docházet k rozvoji vnímání prostoru, k prostorové orientaci žáka.

K důležitosti prostorové orientace a k chápání prostoru je vhodné doplnit Turkotův důraz na grafické práce ve výuce zeměpisu. Grafické práce definuje jako „*kresebné vyjádření zeměpisného učiva*“ (Turkota 1980, s. 189). Zdůrazňuje, že kresbou lze zachytit nejen například rozmístění objektů, ale i pohyb. Proto tyto práce učivo ožíví a zatraktivní (Turkota 1980).

Zařazení učiva domova popisuje Turkota opět velmi podobně jako Spalová. Hovoří o vzájemné propojenosti vlastivědy a zeměpisu. Uvádí, že vlastivěda na prvním stupni představuje důležitý úvod do vyučování zeměpisu na druhém stupni. Co se týče tematiky domova a úlohy učitele, Turkota vyzdvihuje důležitost učitelovy znalosti domova/místa školy (Turkota 1980).

Z publikace „*Základy všeobecnej didaktiky geografie*“ je zřejmé, že Turkota viděl v Kamile Spalové inspiraci nejen co se týče pojetí tematiky domova.

Zapřemýšlíme-li v závěru nad tím, jak vyučovat tematiku domova v současné době, celkové strukturní pojetí Spalové by mohlo být realizovatelné. Strukturním pojetím myslíme návaznost mezi 1. a 2. stupněm, tedy mezi učivem vlastivědy a zeměpisu. Díky rámcovým vzdělávacím programům je vymezování učiva dávána volnost. Proto by základy zeměpisu mohly být položeny již na konci prvního stupně a následně by se tematika domova, jen více prohloubená, mohla vyučovat v některém z ročníků 2. stupně.

5 Domov v současném českém geografickém vzdělávání

V předchozích kapitolách jsme se zabývali různými úhly pohledu na tematiku domova. Nyní se zaměříme na pohled současný. Než se ale dostaneme konkrétně k pojetí domova, budeme se věnovat současné situaci měnícího se geografického vzdělávání v českém kurikulu.

Příchod kurikulárních dokumentů na počátku 21. století začal výrazně měnit podobu českého školství. Z hlavních změn jmenujme fakt, že školy se staly více autonomními. S touto autonomií je spjatá i jistá volnost učitelů, kteří jsou díky ní nyní mnohem více zodpovědní za výběr a zprostředkování učiva. Podobně nalezneme v těchto dokumentech větší důraz na důležitost hodnotové orientace výuky, která byla dříve vnímána spíše okrajově. Celkově současné školství zdůrazňuje význam celoživotního učení, potřebu flexibility jedince v měnící se společnosti, potřebu uplatnění získaných kompetencí v běžném životě či důležitost komunikace a spolupráce.

Kühnlová (1999, s. 10) vcelku výstižně popisuje „změny školy v novém světě“: *„Pro život v novém světě bude mládež připravována ve zcela jiné škole. Ta pak bude na vzdělávání založená na předávání a reprodukci poznatků a na hodnocení žáků podle míry zapamatování vědomostí pohlížet jen jako na hlavní znaky školy v minulém století.“*

Zaměříme se nyní podrobněji na vybrané dokumenty, ve kterých si budeme všimnout, zda je možné nalézt v nich oporu i pro výuku o domově.

5.1 Bílá kniha

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice neboli tzv. Bílá kniha byla zveřejněna roku 2001 a jejím hlavním cílem bylo stanovit východiska a předpoklady rozvoje vzdělávací soustavy a vytvořit rámec, dle kterého se bude české školství v nadcházejících letech ubírat. Důvodem vzniku tohoto dokumentu

byly právě okolnosti spjaté s měnícím se vzděláváním na počátku 21. století a z potřeb měnící se společnosti (Kotásek a kol. 2001).

I v tomto velmi obecném kurikulárním dokumentu nalezneme jasné důvody, proč je vhodné do výuky začleňovat tematiku spjatou s vnímáním a hodnocením, v našem případě tedy v geografické výuce tematiku domova. V úvodní obecné části je uvedeno: „*Vzdělávání se nevztahuje jen k vědě a poznávání, tedy k rozvíjení rozumových schopností, ale i k osvojování si sociálních a dalších dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot a žádoucích vztahů k ostatním lidem i ke společnosti jako celku, k emocionálnímu a volnému rozvoji...*“ (Kotásek a kol. 2001, s. 14). Následně jsou v té samé části spisu stanoveny cíle vzdělávací soustavy. Jedním z nich je například také tento: „*Kognitivní, psychomotorický a afektivní rozvoj člověka představuje základní cíl, který je nezbytný nejen z hlediska jedince, ale i společnosti, protože celkový tvůrčí potenciál obyvatel každé země je vždy hlavním zdrojem jejího rozvoje a hospodářské prosperity.*“ (Kotásek a kol. 2001, s. 14). Je pozoruhodné, že i v tomto kurikulárním dokumentu je uvedena zmíněná trojice cílů, z čehož vyplývá, že důraz není kladen jen na cíle kognitivní, ale i na afektivní a psychomotorické. I přes tyto možnosti v zavedených kurikulárních změnách je ale na základních školách stále kladen největší důraz na cíle kognitivní.

V části Bílé knihy věnované základnímu vzdělávání můžeme nalézt dobré předpoklady pro výuku o domově. Stojí zde: „*Druhý stupeň základního vzdělávání staví především na prolínání života školy s životem mimo školu. Tím stírá rozdíly mezi „naučeným ve škole“ a „osvojeným jinde“ a dává prostor pro ověření pravdivosti a funkčnosti předkládaného učiva.*“ (Kotásek a kol. 2001, s. 49). Je zřejmé, že dokument bere na vědomí důležitost každodennosti jedince a situací blízkých životu. Výuka o domově, podobně jak je výše uvedeno, stírá rozdíly mezi naučeným a osvojeným, zároveň v rámci ní může docházet k prolínání života školy se životem mimo ni, například v podobě terénní výuky.

5.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice neboli tzv. Bílá kniha dala vznik rámcovým vzdělávacím programům. Ty vycházejí z nové strategie vzdělávání, zdůrazňují důležitost klíčových kompetencí a jejich spjatost s praktickým životem, dále vycházejí z koncepce celoživotního učení, v jisté míře také formulují očekávanou úroveň vzdělání v daných etapách vzdělávání (RVP ZV 2007). Pro naše potřeby se zaměříme na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV).

Tím, že RVP ZV vychází z výše zmíněného dokumentu, principy a tendence ve vzdělávání jsou zde stejné, jen více konkretizované. Důležitý fakt, který by měl být zmíněn v souvislosti s RVP ZV, je ten, že je dokumentem otevřeným, to znamená, že do budoucna může být na základě potřeb inovován.

Zaměříme se nyní na konkrétní cíle základního vzdělávání dle RVP ZV. Těmi jsou následující:

- umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svěbytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný

- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci

(RVP ZV 2007, s. 12-13).

Vzhledem k výuce o domově a tedy i k zapojení afektivity s ní spjaté se pozastavme u bodu: *„vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě.“* I tento obecný cíl základního vzdělávání v sobě skrývá potřebu zapojení afektivity ve vzdělávání.

Zaměřme se nyní na jednotlivé vzdělávací oblasti programu. Zde má zeměpis postavení, které je hodno povšimnutí. V části dokumentu věnujícímu se vzdělávací oblasti „Člověk a příroda“ doslova stojí: *„Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Zeměpis, který má přírodovědný i společenskovední charakter, je, v zájmu zachování celistvosti oboru, umístěn celý v této vzdělávací oblasti.“* (RVP ZV 2007, s. 51). Stále tedy přetrvává spíše přírodovědné vnímání zeměpisu, než-li společenskovední (humánně-geografické). Toto pojetí také navádí učitele zeměpisu přeceňovat fyzickou geografii vzhledem k humánní. To bude patrné i z uskutečněných rozhovorů s učiteli, jejichž výsledky jsou k nalezení v jedné z následujících kapitol.

Nyní se podrobněji podívejme na vzdělávací obsah zeměpisu dle RVP ZV. Pro tematiku domova je velmi důležité pozastavit se u očekávaného výstupu tematiky „Geografické informace, zdroje dat, kartografie a topografie“. Jedním z nich je totiž následující tvrzení: *„Žák vytváří a využívá osobní myšlenková (mentální) schémata a myšlenkové (mentální) mapy pro orientaci v konkrétních regionech, pro prostorové vnímání a hodnocení míst, objektů, jevů a procesů v nich, pro vytváření postojů k okolnímu světu.“* (RVP ZV 2007, s. 61). Z tohoto výstupu je velmi patrná důležitost rozvoje prostorovosti, a to v různých regionech (sem tedy spadá i domov), vnímání a hodnocení a tím vytváření postojů ve výuce zeměpisu.

Prozkoumáme-li konkrétně tematiku „Česká republika“, učivo „Místní region“, výstupy jsou následující: *„Žák vymezí a lokalizuje místní oblast (region) podle bydliště nebo školy, žák hodnotí na přiměřené úrovni přírodní, hospodářské a kulturní poměry místního regionu, možnosti dalšího rozvoje, přiměřeně analyzuje vazby místního regionu k vyšším územním celkům.“* (RVP ZV 2007, s. 63). Ve výstupu je zmíněno hodnocení, které tak může být učiteli v různých směrech využito. V praxi se však ukazuje, že učitelé hodnocení vynechávají. Stále dochází k tomu, že učitelé zeměpisu chápou předmět jako čistě exaktní a nedávají v hodinách prostor k hodnocení, návrhům či vnímání žáků. Vávra (2003) poukazuje na důležitost operování s pojmy z hermeneutiky, kterými jsou interpretace významu, jazyk či zohlednění jedinečnosti. Tyto pojmy jsou pro učitele neznámými či možná obávanými. Tím, že učitelé zeměpisu chápou předmět jako čistě přírodovědný, se výuka nese v duchu deterministické koncepce, tedy v následujícím sledu: lokalizace, přírodní poměry, hospodářské poměry a kulturní zajímavost regionu.

Právě tematika místního regionu/domova nemusí být jen faktografickou, tedy plnou memorování. V tematice se nabízí mnoho různých přístupů, kde mohou být využity nejen kognitivní, ale i afektivní schopnosti žáků.

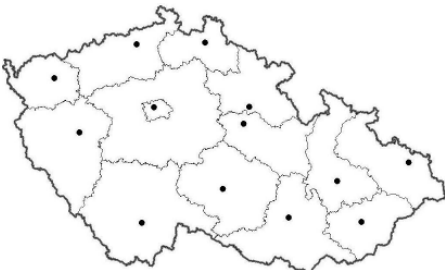
5.2.1 Návrh standardu zeměpisu

Na základě zhoršujících se výsledků žáků ve výzkumech TIMSS a PISA se v současné době projednává vytvoření evaluačních standardů pro pravidelné zjišťování výsledků žáků na základních školách, konkrétně v 5. a 9. ročníku.

Cílem těchto standardů je pomoc při naplňování cílů vzdělávání a opora při hodnocení žáků. Standardy vycházejí z očekávaných výstupů RVP ZV a konkretizují jejich obsah a náročnost. Ta je nastavena na minimální požadovanou úroveň, které by všichni žáci měli dosáhnout.

Na formulaci standardů se podílejí učitelé ve spolupráci s vysokoškolskými odborníky daných oborů. V současné době probíhá veřejná diskuse, díky které by se mělo dospět ke konkrétním návrhům podoby standardů (Metodický portál RVP 2012).

Standardy se pochopitelně týkají i zeměpisu. Návrhy standardů pro zeměpis byly prezentovány na 4. workshopu geografického vzdělávání v Liberci 17.1. 2012. Pro ilustraci zde uvádíme příklad toho, jak by mohl vypadat standard k učivu o místním regionu/místě/domově pro devátý ročník ZŠ vypracovaný P. Knechtem.

Vzdělávací obor	Zeměpis
Ročník	9.
Tematický okruh	Česká republika
Očekávaný výstup RVP ZV	Z-9-6-01 Žák vymezí a lokalizuje místní oblast (region) podle bydliště nebo školy.
Indikátory	<ol style="list-style-type: none"> 1. žák lokalizuje na mapách místní region 2. žák identifikuje specifické přírodní, společenské a kulturní charakteristiky místního regionu 3. žák zdůvodní specifičnost místního regionu na základě srovnání s jinými regiony obdobného měřítka
Poznámka:	
Ilustrační úloha 1	
Na mapách různého měřítka lokalizujte a) místo, kde žijete, b) místní region.	
Ilustrační úloha 2	
Pojmenujte typické zvláštnosti místa, kde žijete (přírodní, historické a kulturní památky, báje, mýty, pověsti, významné společenské a kulturní události, rodáci aj.).	
Ilustrační úloha 3	
<p>V mapě označte regiony, kde byste:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) chtěli bydlet, a kde ne, b) chtěli pracovat, a kde ne, c) kde byste chtěli trávit prázdniny a kde ne. <p>Svá rozhodnutí zdůvodněte.</p>  <p>Mapa. Hodnocení regionů (Zeměpis: Geografický portál 2012)</p>	
Poznámky k úloze	Z-9-6-01.2 Je možné využít v rámci terénní výuky – interview, pozorování, práce se sekundárními daty

Tab. 2: Návrh standardu, část I
(Zdroj: Petr Knecht)

Pozastavme se nyní nad výše uvedeným očekávaným výstupem. Ten je stejným způsobem vytyčen i v RVP ZV. Zde je doplněn o konkrétní indikátory a ilustrační úlohy, které problematiku vhodně přiblíží.

Rozeberme si některé z prezentovaných úloh. V úloze 1 je zřejmé, že dochází ke změně terminologie a není užíván jen pojem místní region, ale i vhodnější pojem místo, popřípadě by mohl být zvolen i pojem domov. Úloha v sobě zahrnuje i zvláštnosti typu báje, mýty a pověsti, které by se mohly zdát bližší předmětům jako výchova k občanství či dějepisu, nicméně je patrné, že i v zeměpisu mají své místo. Podobné aktivity navrhuje ve svých publikacích i H. Kühnlová. Za zmínku jistě stojí i úloha 3, která se vztahuje k afektivitě. Jsou tu navrženy aktivity vztahující se k libosti/nelibosti žáků. Díky nim se u žáků rozvíjí schopnosti hodnocení a vytváření postojů. Vhodná je též poznámka k úloze, jež navrhuje využití terénní výuky. Ta je možná i nejlépe aplikovatelná právě na učivo o místě/domově. Výhodou totiž je, že místo je pro žáky i učitele známé a tím je možné postavit na něm mnoho aktivit vhodných pro rozvoj schopností hodnocení a vytváření postojů.

Nyní uvedeme další očekávaný výstup, který se také věnuje tematice domova/místa. Zaměříme se opět na vybrané konkrétní ilustrační úlohy.

Vzdělávací obor	Zeměpis
Ročník	9.
Tematický okruh	Česká republika
Očekávaný výstup RVP ZV	Z-9-6-02 Žák hodnotí na přiměřené úrovni přírodní, hospodářské a kulturní poměry místního regionu, možnosti dalšího rozvoje, přiměřeně analyzuje vazby místního regionu k vyšším územním celkům.
Indikátory	<ol style="list-style-type: none"> 1. žák identifikuje a popíše s využitím různých zdrojů (textů, map, fotek, tabulek, grafů...) přírodní a společenské charakteristiky místního regionu 2. žák přiřadí místní region (mikroregion) k vyšším územním celkům 3. žák na příkladech ilustruje, jak přírodní i společenské podmínky a procesy ovlivňují charakter místního regionu 4. žák analyzuje příčiny přírodních a společenských změn a prostorových interakcí v místním regionu

	<p>5. žák stanovuje hypotézy týkající se vývoje přírodních a společenských změn a prostorových interakcí v místním regionu</p> <p>6. žák zhodnotí možnosti využití přírodních a společenských dispozic pro rozvoj místního regionu</p> <p>7. žák navrhuje ekologicky, sociálně a ekonomicky únosné řešení vybraných přírodních a společenských problémů v místním regionu</p>
Poznámka:	
Ilustrační úloha 1	
<p>1. Prozkoumejte situaci v místě, kde žijete a hodnotte přitom uvedené znaky:</p> <p>a) obytné budovy – celkový stav budov, velikost, vybavení</p> <p>b) služby – obchody, školy, zdravotnická zařízení</p> <p>c) trávení volního času – dětská hřiště, sportovní areály, plavecké bazény, zelené plochy</p> <p>d) doprava – MHD, parkovací místa, stezky pro cyklisty, bezpečnost chodců, hluk</p> <p>2. Vytvořte mapu využití země v místě, kde žijete a ve svém místním regionu.</p>	
Poznámky k úloze	Z-9-6-02.1 Je možné využít v rámci terénní výuky – interview, pozorování, práce se sekundárními daty
Ilustrační úloha 2	
Lokalizujte na mapě ČR a příslušného kraje svůj místní region a následně ho přiřaďte k nějakému vyššímu územnímu celku.	
Poznámky k úloze	Z-9-6-02.2 Termín „vyšší územní celek“ zastřešuje všechny geografické regiony (geomorfologické, klimatické, kulturní, ekonomické aj.), které přesahují lokální region.
Ilustrační úloha 3	
<p>Na příkladu významného krajinného prvku, který se nachází v místě vašeho bydliště (les, kopec, hora, řeka, rybník, dálnice, průmyslová zóna, hypermarket) ilustруйте, jaký má tento prvek vliv na život místních obyvatel. K ilustraci příkladu použijte náčrt.</p>	
Ilustrační úloha 4	
<p>1. V minulém století zemědělci spojovali malá políčka do velkých lánů. Odstranili meze, zrušili pásy keřů mezi poli. Jaký vliv měla tato změna způsobu zemědělského hospodaření na půdu? Vyberte jednu odpověď:</p> <p>a) Vítr z velké plochy snáze odvál jemné části půdy, voda po deštích odplavovala humus. Zhoršila se kvalita půdy, stala se více hrubozrnou.</p> <p>b) Velké lány mohou zemědělci lépe hnojit průmyslovými hnojivy. Zlepší se kvalita půdy.</p> <p>c) Těžké zemědělské stroje na rozsáhlých lánech stlačují k sobě částice půdy. Tím se zvýší její úrodnost.</p> <p>d) Na mezích žili i větší polní živočichové, kteří ničili pole. Na rozsáhlých lánech je méně úkrytů pro zvěř. Půda je kvalitnější, jelikož není tolik udupaná zvířaty.</p> <p>Zdůvodněte, proč zemědělci spojovali malá políčka do velkých lánů.</p> <p>(první část úlohy podle Mandíková, Houfková a kol. 2011, s. 88)</p>	

2. Představte si, že váš dům byl postižen záplavou. Voda dosahuje výšky 60 cm.

Vypracujte seznam škod, které mohou být způsobeny vodou, a uvnitř i v okolí domu.

Pokud záplava trvá jeden týden, jaké další problémy budete muset řešit?

Pokud byste byli před záplavou varováni s hodinovým předstihem, co byste udělali, abyste zmírnili dopad škod?

Jakou konkrétní pomoc byste očekávali od hasičů, vlády, místního zastupitelstva a občanských sdružení?

(Leat, 2002, s. 113)

Ilustrační úloha 5

Chodíte nakupovat do hypermarketů? Jaký na ně máte názor? Napište 4 pozitiva a 4 negativa hypermarketů.

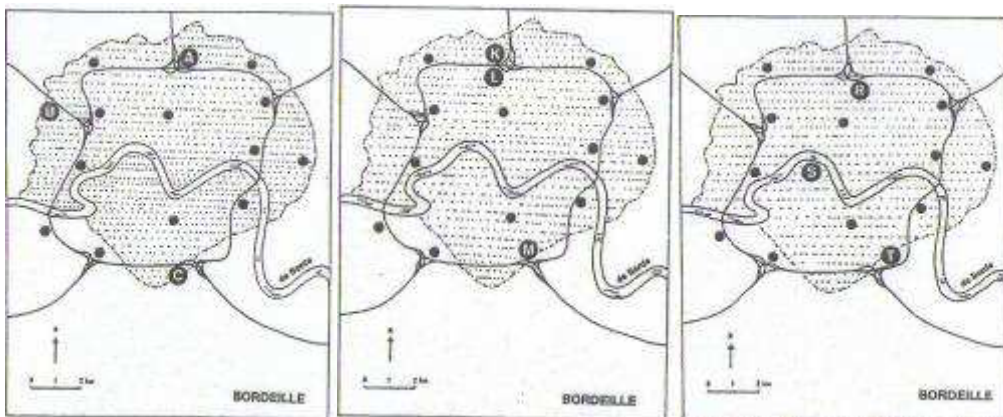
Posuďte přírodní i společenské dopady výstavby hypermarketů na okrajích měst.

Ilustrační úloha 6

S využitím SWOT analýzy zhodnoťte aktuální stav cestovního ruchu ve vašem místním regionu. Navrhněte možnosti jeho dalšího rozvoje.

Ilustrační úloha 7

1. Vedení velkého nákupního řetězce rozhodlo, že ve městě Bordeille vybuduje tři hypermarkety. Manažeři Navrátil, Svoboda a Dvořáková dostali za úkol ve městě vytipovat lokality vhodné pro umístění hypermarketu. Posuďte navrhované varianty a vyberte, pro kterou z nich by se vedení nákupního řetězce mělo rozhodnout. Své rozhodnutí zdůvodněte.



Mapa 1: Navrátil

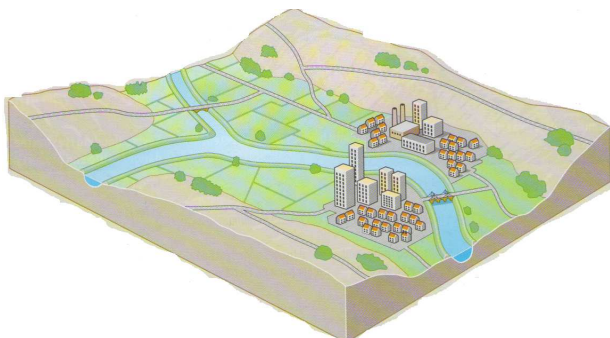
Mapa 2: Svoboda

Mapa 3: Dvořáková

- Plánovaný hypermarket
- Stávající hypermarket
- ~ Řeka
- == Dálnice
- - - Hranice města
- ▨ Obydlené území

(volně podle Schee, Dijk, Westrhenen 1992, s. 102-103)

2. Představte si sami sebe v roli vedoucího odboru územního plánování ve městě, které je často postihováno záplavami. Máte před sebou náročné úkoly. Nejprve byste měli na obrázku označit lokality, které jsou záplavami nejvíce ohroženy. Poté byste měli navrhnout opatření, která by zmírnila dopady častých záplav. Následně byste měli na obrázku vyznačit území vhodné pro výstavbu 20 nových rodinných domů. Všechna svá rozhodnutí zdůvodněte.



Obr. Město často postihované záplavami. Zdroj: Waugh (2009, s. 90)

Poznámky k úloze

Z-9-6-02.2 Termín „vyšší územní celek“ zastřešuje všechny geografické regiony (geomorfologické, klimatické, kulturní, ekonomické aj.), které přesahují lokální region.

Tab. 3: Návrh standardu, část II
(Zdroj: Petr Knecht)

Úloha 1.1 „*Prozkoumejte situaci v místě, kde žijete a hodnotíte přitom uvedené znaky:...*“ opět připomíná aktivity navrhované H. Kühnlovou. Autor se snaží klást důraz na afektivitu, doplněna by snad mohla být ještě aktivita kladoucí důraz na navrzení možných změn. Velmi vhodnými se zdají být úlohy 4.2 a 5, které se snaží navozovat situace z reálného života, kdy žáci mají přicházet s vlastními návrhy na řešení dané situace. Úlohy 6, 7.1 a 7.2 se snaží vést žáky k navrzení, posouzení, zdůvodnění. Z toho je patrné, že se i díky těmto úlohám posunujeme k vyšším kategoriím Bloomovy taxonomie kognitivních cílů, což je vzhledem k věku žáků namístě.

Nyní se zaměříme ještě na jeden očekávaný výstup vycházející z okruhu „Geografické informace, zdroje dat, kartografie a topografie“, tentokrát vypracovaný E. Hofmannem. Výstup je pro práci s tematikou domova taktéž důležitý, neboť obsahuje pojmy jako prostorové vnímání, hodnocení či vytváření postojů.

Vzdělávací obor	Zeměpis
Ročník	9.
Tematický okruh	Geografické informace, zdroje dat, kartografie a topografie
Očekávaný výstup RVP ZV	Z-9-1-04 Žák vytváří a využívá osobní myšlenková (mentální) schémata a myšlenkové (mentální) mapy pro orientaci v konkrétních regionech, pro prostorové vnímání a hodnocení míst, objektů, jevů a procesů v nich, pro vytváření postojů k okolnímu světu.
Indikátory	<ol style="list-style-type: none"> 1. Žák nakreslí a popíše mentální mapu určitého místa. 2. Žák porovná vytvořenou mentální mapu s topografickou mapou stejného území. 3. Žák nakreslí svoji cestu do školy a zvýrazní nebezpečná místa z hlediska dopravy. 4. Žák nakreslí a popíše mapu rozložení pevnin a oceánů na světě. 5. Žák načrtne mapu různých regionů a srovná ji s mapou v atlase.
Ilustrační úloha 1	
Úkol č. 1 Na prázdný papír formátu A ₄ nakreslete panoramatický náčrt pohledu z okna školy nebo z vyvýšeného místa v krajině.	

Tab. 4: Návrh standardu, část III
(Zdroj: Eduard Hofmann)

Mezi indikátory se již konkrétně nachází práce s mentální mapou. Vhodně je zde zařazeno i srovnání mentální mapy místa s topografickou mapou. Při debatách byla uvedena výtku k indikátoru č. 3. Zaznělo totiž, že indikátor je na úrovni 1. stupně, tedy že je vhodné ho vzhledem k ostatním indikátorům vypustit. Výtku však není namístě, neboť i někteří z žáků devátého ročníku nejsou schopni správně nakreslit cestu do školy. Jelikož jsou standardy nastaveny na dosažení minimální požadované úrovně, tento indikátor by měl být ponechán. Je vhodný pro rozvoj prostorové orientace stejně jako ilustrační úloha navrhuje nakreslení panoramatického náčrtu.

Při celkovém pohledu na konkrétní ilustrační úkoly musíme mít však na paměti, že některé z nich jsou subjektivního rázu. To poté znamená, že pro učitele představují složitější způsob hodnocení. V úlohách je vyzdvihována potřeba kritického hodnocení žáků, či patřičné obhajobání argumentů. V tomto smyslu je na učitele kladen nelehký úkol vytvoření přiměřeného systému hodnocení

takových úkolů. Na druhou stranu tyto úkoly vedou k již zmíněnému kritickému hodnocení a posuzování, tedy i k rozvoji afektivity a nejen ke strohému memorování. Otázka hodnocení subjektivněji zaměřených úloh zůstává tedy stále aktuální, nicméně i přes jisté výhrady a přítěž pro učitele by nemělo dojít k jejich odstranění z navrhovaných standardů.

V současné chvíli diskuse ohledně evaluačních standardů trvá. Stále může docházet k různým úpravám, revizím. Nicméně výše uvedené návrhy standardů přicházejí s některými vhodnými indikátory a úlohami, které přinejmenším představují dobrý základ pro diskusi a i možný budoucí nástroj pro učitele.

5.3 Mezinárodní charta geografického vzdělávání (International Charter on Geographical Education)

Posledním vybraným dokumentem, na který se zaměříme, je Mezinárodní charta geografického vzdělávání. Tento čistě geograficky zaměřený dokument je nutné zmínit, neboť i v něm je důležitost tematiky domova/místa zřejmá.

Mezinárodní charta geografického vzdělávání byla zpracována Komisí pro geografické vzdělávání při Mezinárodní geografické unii v roce 1992 a velmi výstižně vystihuje principy směřování současného geografického vzdělávání, zároveň je dokumentem „stále živým“ (Hynek 2002). Její obsah je možné nalézt v publikaci Hany Kühnlové *„Kapitoly z didaktiky geografie“* (1999). My se však více budeme opírat o originál textu z roku 1992 (dále jen Charta).

V předmluvě Charty Komise vyjadřuje přesvědčení, že geografické vzdělávání je nezbytné pro rozvoj zodpovědných a aktivních občanů. Zároveň si je Komise vědoma i znepokojena geografickou negramotností některých států. Nebojíme se tvrdit, že i Česká republika patří mezi ony zmíněné země. Proto by bylo vhodné, kdyby se zmiňovaný dokument dostal do podvědomí českým učitelům geografie a širší veřejnosti.

Jedním z prvotních témat Charty jsou otázky a koncepty školské geografie. Zde je uvedeno pět konceptů geografického studia. Jsou jimi:

- poloha a rozšíření (Location and Distribution)
- místo (Place)

- vztahy mezi člověkem a prostředím (People-Environment Relationships)
- prostorové interakce (Spatial Interaction)
- region (Region).

Zaměřme se na to, jak o místě a prostoru Charta hovoří. V konceptu „Location and Distribution“ zmiňuje důležitost znalosti polohy lidí a míst jakožto předpokladu pro porozumění všem měřítkům (lokální – globální) a pochopení vzájemné provázanosti.

Charta dále hovoří o místě – koncept „Place“. Tady je důležité upozornit na tvrzení, že základem pro porozumění vztahů mezi lidmi i místy je vnímání prostředí a chování lidí. V tomto konceptu Charta také nezapomíná zmínit, že kultury, humánněgeografické systémy a životní styl lidí je rozvíjen na základě jejich přesvědčení a životní filosofie.

Je tedy zřejmé, že poloha, rozšíření a místo jsou zásadními pojmy pro znalost a pochopení globálních témat.

Pozastavme se také u konceptu „Region“, kde se objevuje důležitá myšlenka, že pochopení struktur a procesů v regionech globálního systému je základem pro regionální a národní identitu lidí a pro celkový mezinárodní náhled. Zde se dá hovořit o zmíněném pochopení vztahů ve společnosti, o nacházení identity, které mají základ na lokální úrovni, v učení se o domově.

Charta mimo jiné rozebírá vzdělávací význam geografie (The Contribution of Geography to Education). V této sekci uvádí tři cílové skupiny vzdělávacího procesu a to:

- vědomosti a pochopení (Knowledge and Understanding)
- dovednosti (Skills)
- postoje a hodnoty (Attitudes and Values).

V jednom z bodů u cílové skupiny vědomostí a pochopení je uvedena potřeba dosažení cíle, ve kterém hraje důležitou roli znalost a chápání procesů domova a své země jakožto prostoru každodenního života a s tím spjaté pochopení globální provázanosti. Vidíme tedy, že i tady je kladen důraz na potřebu porozumění každodennímu prostoru.

Pozastavme se u dovedností. V této části je důraz kladen na širokou škálu měřítek, kdy jednotlivá místa (od lokálního po globální) by měla být

prozkoumávána (a process of inquiry). Za příklady aktivit pro takový průzkum Charta uvádí zpracování, interpretaci, hodnocení dat, vytváření soudů, činění rozhodnutí, řešení problémů, apod. V tomto smyslu geografické vzdělávání rozvíjí kompetenci personální a sociální s důrazem na prostorovou dimenzi každodenního života a na mezinárodní porozumění.

V cílové skupině hovořící o postojích a hodnotách nalezneme důraz na postoje a hodnoty, neboť právě ony přispívají k zájmu o prostředí, v němž jedinci žijí. Nalezneme zde dále také důraz na důležitost postojů a hodnot v procesech rozhodování. Vytváření zájmu o prostředí, v němž žáci žijí a vytváření hodnot a postojů pomáhá k utváření identity žáka, podporuje jeho vztah k místní komunitě, zároveň napomáhá k ujasňování si pohledu na celý svět.

Charta se ve své závěrečné části zabývá realizací výuky geografie – principy a strategiemi (Principles and Strategies for Implementation). Rozebírá důležitost odborné vzdělanosti učitelů zeměpisu, navrhuje časové rozložení výuky či hovoří o učebních pomůckách. Zároveň objasňuje způsob výuky na základním stupni (1. stupeň). Zde se opírá o dětskou zvědavost, která k věku těchto žáků patří. Žáci jsou otevření novým zkušenostem, zejména těm z jejich okolí. Proto by dle Charty právě na této úrovni měla začínat výuka a postupovat k dalším (vzdálenějším) kulturám a místům. Je opět důležité zmínit, že i Charta upozorňuje na nutnost práce s prostředím, ve kterém žáci žijí. Teprve na 2. stupni je vhodné postoupit k abstraktnějším pojmům, k práci s abstraktnějšími zdroji, neboť až tehdy mají žáci již více rozvinuté abstraktní myšlení.

5.4 Závěry současného pojetí tematiky

V této kapitole jsme analyzovali obsah celkem tří kurikulárních dokumentů s důrazem na tematiku domova. Je zřejmé, že ve všech uvedených dokumentech je patrný dobrý základ pro výuku tematiky. Obecné dokumenty akcentují zejména výchovnou složku, ty geograficky zaměřené pak krom toho samého i důležitost porozumění procesům v každodenním životě, v místech žákům nejbližších. Stále je ale potřeba témata více specifikovat a upravovat, dovést je do takové podoby, aby mohla být učiteli zeměpisu náležitě využívána.

Porovnáme-li současné pojetí s pojetími uvedenými v předchozích dvou kapitolách, můžeme provést srovnání, nalézt spojitosti i odlišnosti a v neposlední řadě také inspiraci z obou přístupů. Je ku škodě většiny učitelů, že nehledají inspiraci v cizojazyčných či českých historických publikacích. Nezáměr pro prostudování českých historických publikací je možná pochopitelný vzhledem k ideologiím, které se v nich zrcadlí. Avšak opomeneme-li ideologie, i uvedená publikace Jána Turkoty z 80. let 20. století v sobě obsahuje množství inspirativních přístupů nejen k problematice domova.

Na úvodu kapitoly jsme uvedli úryvek popisu „změny školy v novém světě“ Hany Kühnlové z její publikace *„Kapitoly z didaktiky geografie“* vydané v roce 1999. Kühnlová zde uvádí, že vlivem měnící se společnosti vznikne zcela jiná škola, ve které vzdělávání nebude založené na reprodukci poznatků, hodnocení žáků a zapamatování vědomostí. Od roku 1999 uplynulo již 13 let a mnoho se nezměnilo. Zatím se zdá, že „zcela jiná škola“ zůstává, obrazně řečeno, „hudbou budoucnosti“.

6 Pojem domov ve školní praxi

Z kurikulárního rámce pojetí tematiky domova se nyní dostáváme k samotné praxi na českých školách. Zaměříme se na to, jakým způsobem se tematice domova v hodinách zeměpisu vyučuje, popřípadě zda vůbec.

Nejdříve se však budeme věnovat celkovému pojetí výuky zeměpisu na českých školách, dále budeme reflektovat přístup učitelů k tematice a také se zaměříme na učebnice, které jsou k tématu dostupné.

6.1 Celkové pojetí výuky zeměpisu na českých školách

Máme-li se zabývat konceptem domova ve školní praxi, je potřeba nejprve nahlédnout do celkového pojetí výuky zeměpisu na běžných českých školách.

Na tomto místě je vhodné vrátit se k myšlenkám zmiňované Hany Kühnlové. Ta již na konci 90. let 20. století apeluje na změny v přístupu k výuce

zeměpisu. Zmiňuje důležitost posilování hodnotových cílů a celkový rozvoj osobnosti žáka prostřednictvím zeměpisu. Uvádí, že změny ve vzdělávací koncepci budou představovat nesnadný proces na základním, středním, ale i na univerzitním stupni vzdělávání (Kühnlová 1999).

Pro představu o výukových konceptech v českém geografickém vzdělávání se podívejme na některé ze závěrů výzkumu J. Kozlíka, které byly uveřejněny v Učitelských listech v roce 1998 (Kozlík 1998 in: Kühnlová 1999).

Kozlík uvádí, že styl práce učitelů zůstal téměř nepozměněn. Uvádí například, že:

- žáci jsou stále jen naslouchajícími objekty učitelova monologu
- učitelé nevyužívají zvědavosti žáků, jejich touhy po samostatnosti, tvořivosti a uplatnění
- výuka nepřivádí vzdělávací proces až do fáze návykové, do životní praxe
- učitelé nemyslí na žáka, na jeho rozvoj a kultivaci
- učitelé nevedou žáky k sebeuznávání, k sebedůvěře, k sebejistému vystupování
- učitelé nevedou žáky k sebehodnocení a spoluohodnocení

(Kozlík 1998 in: Kühnlová 1999, s. 12-13).

Je třeba upozornit na fakt, že i přestože byl výzkum uskutečněn v roce 1998, z našich vlastních hospitací a z diskusí s učiteli je patrné, že se současná situace jen málo pozměnila. To bude ostatně více rozvedeno dále.

Výše uvedené styly práce učitelů už vůbec nemohou napomoci tomu, aby i výuka o domově byla efektivní. Ve výuce o domově je klíčová afektivita, dále také participace žáků, schopnost hodnocení a další přístupy, které v běžné praxi nejsou více zastoupeny.

6.2 Rozhovory s učiteli

Během dvou průběžných a jedné souvislé praxe na základních školách se skýtala příležitost zmapovat pojetí tematiky domova ve výuce a to formou hospitací a rozhovorů, které byly s některými z učitelů uskutečněny. Rozhovory

se týkaly jak přístupu k zeměpisné výuce jako takové, tak i přístupu k pojetí domova.

Otázky, na základě nichž byl rozhovor veden, byly následující:

- *Kam byste zařadili zeměpis jako předmět – spíše mezi přírodovědné předměty či mezi společenskovední (vzhledem k tomu, co uvádí RVP ZV)?*
- *Došlo k nějakým větším změnám v obsahu učiva zeměpisu při tvorbě ŠVP?*
- *Jakým způsobem je vyučována tematika označovaná v RVP ZV jako „Místní region“?*
- *Co Vám říká pojem „domov“ ve výuce zeměpisu? Je nějakým způsobem do výuky zahrnut (například v rámci „Místního regionu“)?*

Je důležité poukázat na fakt, že při pohledu na tematické plány základních škol, ve kterých rozhovory a hospitace probíhaly, nenalezneme rozdíl mezi rozložením učiva před a po zavedení RVP ZV. Školy takzvaně jen převedly učivo z předchozích osnov. Nijak se nelišily ani výukové metody či organizační formy. Jediné, co tradiční výuku obohacovalo, byly skupinové práce. V jedné z libereckých škol pak žáci jednou ročně mohli participovat v zeměpisném projektu. Většina vyučovacích hodin pak ale byla pojímána tradiční formou, typická byla frontální výuka.

Zaměříme-li se na konkrétní otázky, na základě nichž byl s učiteli veden rozhovor, ukazují se vcelku nepřekvapivé odpovědi. Již bylo komentováno umístění zeměpisu v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Jeho vzdělávací obsah je v rámci celistvosti řazen do vzdělávací oblasti „Člověk a příroda“, i přestože předmět obsahuje i prvky společenskovední, tedy spíše se hodící do vzdělávací oblasti „Člověk a společnost“. Z rozhovorů se ukázalo, že i učitelé chápou předmět jako čistě přírodovědný. Zejména z toho důvodu, že ve výuce akcentují fyzickou geografii.

Překvapivá odpověď na otázku „*Došlo k nějakým větším změnám v obsahu učiva zeměpisu při tvorbě ŠVP?*“ se objevila na ZŠ a MŠ J.A. Komenského v Novém Strašecí. Zde byl zaznamenán rapidní zásah do odebírání počtu hodin v rámci oblasti „Člověk a příroda“ na úkor jiných předmětů, přičemž nejvíce utrpěl právě zeměpis.

Co se týče otázek k výuce „Místního regionu“ a již konkrétně k pojmu domov, přístupy škol jsou velmi podobné. „Místní region“ je zařazen do devátého ročníku, konkrétně do tematiky věnující se kraji příslušné školy. Všichni učitelé shodně poukazovali na to, že na tematiku takzvaně již není čas a je probírána velmi okrajově, většinou formou strohého výkladu. Jen jeden z učitelů uvedl, že v rámci této tematiky více zapojuje žáky, většinou prostřednictvím skupinové práce. Ve skrze se ukazuje, že učivo „Místní region“ je pojímáno velmi podobně na všech školách. Zejména je zaměřeno na celý okres a ne konkrétněji k místu školy.

Pojem domov ve výuce zeměpisu učitelům nebyl blízký. Všichni dotazovaní se spíše odkazovali na předmět výchova k občanství. Podle nich spadá tematika spíše tam. Této otázce se více budeme věnovat níže.

6.3 Výchova k občanství a domov

Z poznatků uvedených v předchozí podkapitole je zřejmé, že problematiku domova učitelé zeměpisu spíše přenechávají učitelům výchovy k občanství. Jedná se ale spíše o to, že ve slově domov učitelé zeměpisu nevidí jeho geografický potenciál. Omezují se tak jen na výklad „Místního regionu“, který většinou zahrnuje celý region, a je tedy příliš generalizovaný.

Výchova k občanství ve svém vzdělávacím obsahu začleňuje do výuky část nazvanou „Člověk ve společnosti“ zahrnující učivo „naše obec, region, kraj“. Sem pak spadají témata jako „důležité instituce, zajímavá a památná místa, významní rodáci, místní tradice; ochrana kulturních památek, přírodních objektů a majetku“ (RVP ZV 2007, s. 48). V jistém smyslu tematika domova spadá i sem, avšak geografický charakter domova učitelé výchovy k občanství suplovat nemohou.

Vidíme zde možnou mezipředmětovost mezi zeměpisem a výchovou k občanství. Jelikož ŠVP dává učitelům volnost v zařazení a strukturaci témat, nemělo by být pro učitele problémem strukturovat učivo obou předmětů tak, aby byly učeny současně. Realita je bohužel jiná. Nejen v samotné domluvě mezi učiteli, ale i ve strukturaci učiva v učebnicích, které učitelé stále chápou jako nejdůležitější materiál, a výuku strukturují dle nich. V učebnicích zeměpisu

z nakladatelství Fraus je tematika domova k nalezení v učebnici Fraus 6 (6. ročník). Přitom ale učitelé tematiku vyučují v rámci učiva „Místní region“, který je zařazen většinou do 9. ročníku. V učebnicích výchovy k občanství z nakladatelství Fraus je tematika domova k nalezení v učebnici Fraus 6 (6. ročník), tedy stejně jako je tomu u učebnice zeměpisu. Pokud by tedy tematika byla vyučována v šestém ročníku a učitelé by se opírali o učebnice z nakladatelství Fraus, mohlo by dojít k propojení předmětů a větší časová dotace by pak mohla umožnit zařadit do výuky například projekt věnující se této tematice.

Uvádíme zde možné návrhy, jak by učitelé mohli tematiku uchopit a popřípadě využívat i mezipředmětovost. Vše je jen hypotetické a záleží na domluvě mezi učiteli, jak tematiku uchopí. Nemělo by však dojít k tomu, že by domov byl vyučován pouze ve výchově k občanství, neboť geografický potenciál tohoto pojmu, již tolikrát v této práci zmíněný, je zřejmý.

6.4 Dostupné učebnice pro tematiku domova

Běžný český učitel se ve své výuce stále ještě neobejde bez učebnice. Ta pro něj stále představuje největší oporu. Proto v této podkapitole přicházíme s výčtem a stručným komentářem učebnic, které jsou s tematikou domova spjaté, či se v nich tematika domova částečně objevuje.

6.4.1 Tady jsem doma

„*Tady jsem doma, aneb poznej dobře svoje bydliště*“ (1998) je učebnice z nakladatelství Moby Dick, napsaná Hanou Kühnlovou.

Při pohledu na obsah učebnice si povšimneme vcelku tradičního rozdělení témat, avšak při dalším prozkoumání zjistíme, že se snaží vést žáky nejen k poznávání a pamatování, avšak i k diskusím, skupinovým pracím, projektům. Autorka klade důraz na výchovu, na dosahování afektivních cílů.

Nalezneme zde zajímavé náměty na nejrůznější aktivity, kdy se žáci snaží dozvědět se co nejvíce o poloze města, historii, kultuře, životním prostředí,

přírodě, krajině, obyvatelstvu i hospodářství, nicméně ne formou výkladu, nýbrž spíše formou vlastního průzkumu. Aktivitu navrhované v této učebnici se snaží udělat ze zeměpisu „aktivní předmět“ a tím pádem ho i zatraktivnit.

6.4.2 Život v našem regionu

Pracovní učebnice „*Život v našem regionu*“ (2007), jejíž autorkou je taktéž Hana Kühnlová, vyšla u nakladatelství Fraus. Učebnice by se dala charakterizovat jako modernizované vydání publikace „*Tady jsem doma, aneb poznej dobře svoje bydliště*“, neboť obsahuje velmi podobné, mnohdy i stejné aktivity.

Obsahuje tedy podobně jako výše uvedená publikace aktivity vedoucí ke spolupráci, k podnícení kreativity žáků, k práci s nejrůznějšími zdroji. Ještě více se snaží tematiku domova zatraktivnit a směřovat ji tak, aby žáci byli aktivní.

Krom již zmíněných téměř totožných aktivit uváděných v publikaci „*Tady jsem doma, aneb poznej dobře svoje bydliště*“ obsahuje tato pracovní učebnice samostatnou kapitolu s názvem „Můj domov“, ve které autoři například vysvětlují pojem „genius loci“.

Učebnice z nakladatelství Fraus jsou mimo jiné charakteristické postranní lištou, která vybízí žáky k činnosti, zároveň v sobě obsahuje odkazy na internet či na další literaturu, dále nabízí otázky k opakování probíraného tématu a v neposlední řadě v této liště nalezneme i mezipředmětové vazby.

6.4.3 Zeměpis (Fraus 6)

V předchozím textu jsme již zmiňovali, že v učebnici „*Zeměpis*“ z nakladatelství Fraus pro 6. ročník se setkáme také s tematikou domova, a to v obecnějším tématu věnovaném obyvatelstvu, který je nazván „Jak žijí lidé na Zemi“.

Autoři se snaží žáky vést k tomu, aby se pokusili pochopit, co to slovo domov znamená. Autoři pak charakterizují domov takto: „*Domov je místo, ve kterém žijeme. Každý si jej představuje trochu jinak. K domovu patří náš dům, rodiče i další lidé, kteří s námi žijí. Je to však i město či vesnice, ve kterých*

bydlíme, okolní krajina. Lidé žijící v cizině často označují domovem celou Českou republiku.“ (Červený a kol. 2003, s. 73-74). V postranních lištách pak nalezneme zajímavé aktivity. Například navržení informačního průvodce o městě či poskytnutí rady zahraničnímu turistovi, jak se dostat na nějaké významné místo v dané obci (Červený a kol. 2003).

Dovolujeme si tvrdit, že autoři této publikace se snaží jít správnou cestou ve způsobu uchopení pojmu domov.

6.4.4 Seminář a praktikum ze zeměpisu pro 2. stupeň základní školy

Mnohokrát z úst učitelů zaznělo, že na větší projekty v rámci tematiky domova/místního regionu nezbývá čas. Jeden z učitelů tvrdil, že v rozvrhovaných hodinách jednoduše není možné tolik hodin věnovat jen této tematice a navrhoval například zařazení volitelného předmětu do vyučování, který by se jí více zabýval.

Pro tyto případy existuje v české literatuře učebnice nesoucí název „*Seminář a praktikum ze zeměpisu pro 2. stupeň základní školy*“ (1998) napsaná Richardem Braunem. I v této publikaci nalezneme tematický celek, který může být v jistém smyslu chápán jako tematika domova. Je označen jako „Místní oblast a její postavení v České republice“. Opět se ale spíše jedná o region, než o místo či domov. V úvodu celku totiž stojí, že „*cílem je dokonale poznat svůj region. Vytvořit si k němu osobní vztah, cítit sounáležitost i zodpovědnost.*“ (Braun, 1998, s. 45). Celek je pak pojat jako dlouhodobější skupinová práce. Aktivity jsou rozděleny do tří etap: přípravná etapa, realizace, etapa prezentace výsledků.

Aktivity jsou pak ale řazeny na základě klasické koncepce: základní informace, přírodní podmínky, socioekonomické podmínky. V poslední zmíněné oblasti je pak zahrnuta práce na území obce, ve které žáci žijí. Zde mají zjišťovat například vybavenost obce, nabízené služby, či mají navrhnout atraktivní místa v okolí.

I přestože je tato publikace určená pro seminář a praktikum ze zeměpisu učebnicí spíše popisnou, nesoucí se v duchu klasické koncepce, představuje alespoň určitý základ, který může učitelům pomoci v uchopení tematiky.

6.4.5 Občanská výchova s blokem rodinná výchova (Fraus 6)

Již výše jsme zmínili přesah tematiky domova do předmětu výchova k občanství a zmínili jsme také učebnici „*Občanská výchova s blokem rodinná výchova*“ pro 6. ročník z nakladatelství Fraus, která přichází s tímto tématem v okruhu „Domov je tam, kde“.

Autoři uvádějí, že pod pojmem domov si každý z nás představí něco jiného. Domov je podle nich: „*místo, kde žijeme s rodiči – náš byt, dům; naše ulice, škola, obec, vlast; planeta Země.*“ (Janošková a kol. 2003, s. 39). V postranní liště je žák vybízen, aby sám vyjádřil, co je pro něj domov, či které místo má v obci nejraději, a dále také aby posoudil, co by o obci napsal do turistického průvodce. Podobně dále ve výčtu aktivit nalezneme jednu, ve které žáci například rozhodují, co by chtěli v jejich obci změnit.

Můžeme si všimnout, že aktivity v této učebnici se výrazně neliší od těch, které jsou uvedeny v učebnici zeměpisu ze stejného nakladatelství. Výhodné je, že se oba předměty mohou, co se tematiky domova týče, doplňovat a nahlížet na pojem ze dvou úhlů pohledu. Jak již bylo zmíněno, nesmí se stát to, že by výchova k občanství tematiku domova převzala úplně, neboť nesmí být opomenut geografický potenciál, který domov obsahuje.

Došlo-li by k propojení tematiky a žáci by se pojmu domov učili jak v zeměpisu, tak i ve výchově k občanství zároveň, získali by tak možná komplexnější pohled na tematiku.

V této kapitole jsme se zaměřili na to, jak učitelé pojmají výuku zeměpisu, jak pojmají tematiku domova, jakým způsobem je tematika uchopena předmětem výchova k občanství a nakonec bylo v této kapitole uvedeno a okomentováno několik publikací, které mohou sloužit jako návod pro to, jak vůbec tematiku učit. Důraz byl kladen i na možnou mezipředmětovost v průběhu práce s tematikou.

Ukazuje se tedy, že tematika domova není v českém vzdělávání ničím cizím. Dokázali jsme, že se neobjevuje jen ve výchově k občanství, jak si mylně učitelé myslí, ale i přímo v zeměpisu. Učitelům se ke všemu dostává na výběr

z několika podpůrných učebnic, které pro ně mohou být jistou inspirací. Zároveň díky RVP ZV a ŠVP mají učitelé „volnou ruku“ v tom, jak tematiku uchopit. To znamená, že by jim nemělo nic zabraňovat tuto tematiku vyučovat. A to nejen formou strohého výkladu, ale spíše formou navrhovaných skupinových prací, diskusí či projektů a díky tomu tak zeměpis celkově zatraktivnit a více jej žákům přiblížit.

7 Realizace výuky o domově

V této části diplomové práce se pozastavíme nad tím, jak lze tematiku domova začlenit do reálné výuky. Realizace výuky o domově probíhala během souvislé pedagogické praxe, tedy v rozmezí pěti týdnů na přelomu září a října 2011 na Základní a mateřské škole J.A. Komenského v Novém Strašecí. Pro realizaci této tematiky byla vybrána třída 9.A.

7.1 Seznámení s tematikou

7.1.1 Charakteristika města

Pro lepší povědomí o realizaci výuky o domově bude vhodné uvést alespoň základní informace o městě, ke kterému se tematika z velké části vztahovala. Nové Strašecí je městem spadajícím do okresu Rakovník, ležícím ve Středočeském kraji, 40 km západně od hlavního města Prahy. K 1.1. 2011 zde žije 5213 obyvatel. Z toho v předproduktivním věku 759, v produktivním (EAO) 3676, v postproduktivním 778 obyvatel. Poměr v zastoupení mužů a žen na území města je následující: 2514 mužů a 2699 žen. Rozloha města je přibližně 1338 ha (Demografická ročenka měst in: Český statistický úřad 2011).

7.1.2 Charakteristika školy

Základní a mateřská škola J.A. Komenského v Novém Strašecí je základní školou typickou pro malé město. Převážná většina žáků bydlí přímo ve městě,

menší počet dojíždí z obcí vzdálených do 10 km od města Nového Strašecí. Kapacita školy je přibližně 850 žáků. Škola se skládá ze dvou budov, které jsou vzájemně propojeny, součástí komplexu je také gymnázium. Pro tematiku o domově je důležité stručně nastínit klima školy. Na základě pozorování během pětitýdenní praxe lze sociální klima školy zhodnotit jako pozitivní, s příjemnou atmosférou, jak mezi učiteli, tak mezi žáky. Jelikož je Nové Strašecí maloměstem, všichni takřkajíc znají všechny, a to také přidává na dobrém sociálním klimatu ve škole a na vytváření rodinné atmosféry. Protože je Nové Strašecí malým městem, je zde patrná vazba městské komunity a školy. Není tedy nouze o mimoškolní akce, které žákům město přibližují a právě díky kterým dochází ke spolupráci komunity a školy.

7.1.3 Charakteristika třídy

Na základní škole v Novém Strašecí funguje od 2. stupně rozdělení žáků do matematických tříd, které mají vyšší hodinovou dotaci v přírodovědných předmětech, konkrétně v matematice, chemii a přírodopisu. Žáci jsou do těchto tříd vybírání na základě písemných testů, které probíhají na konci 5. ročníku. Tyto výběrové třídy jsou pak na 2. stupni označovány písmenem „A“. Žáci tříd označovaných „A“ mají pak vyšší předpoklady uspět při přijímacích zkouškách na výběrové střední školy.

Pro tematiku domova byla vybrána třída cvičného učitele 9.A, tedy třída matematická, výběrová. Třídu navštěvovalo celkem 24 žáků, 13 děvčat a 11 chlapců. Za dobu spolupráce s třídou ji lze charakterizovat jako třídu plnou spolupracujících a aktivních žáků. Slabinou třídy, která byla však předpokládána, byla neznalost jiné výukové metody než frontální. Učitel zeměpisu je pro žáky této třídy velikou autoritou, která zastává pouze frontální způsob výuky a tradiční výklad faktů a dril. Z toho důvodu byla naše vzájemná spolupráce pro žáky něčím novým nejen ve smyslu tématu, ale i přístupu. Učitel-praktikant nemá vhodnou pozici v tom smyslu, že do detailu nezná jednotlivé žáky. Může ale tuto pozici i tak využít ku prospěchu. Učitel-praktikant přichází bez jakýchkoli předsudků, sleduje reakce žáků na svou osobu a na tematiku a styl výuky. Jak se na konci naší

společné práce ukázalo, reakce žáků alespoň na tematiku byly ve většině případů spíše pozitivní.

Celkovou spolupráci lze označit za velmi přínosnou. Dle ostatních učitelů je s třídou dobrá spolupráce i v ostatních předmětech a to již od šestého ročníku.

7.1.4 Charakteristika aktivit

Aktivita, které byly vybrány do pracovních listů žáků a pro celou samostatnou práci v rámci tématu domova, spadají do oblasti humánní geografie. Je ale pochopitelně možné podobným způsobem začlenit i aktivity patřící do oblasti fyzické geografie. Inspirace pro tvorbu pracovních listů a jednotlivých aktivit byla čerpána zejména z publikací britských geografů (Margaret Roberts), dále pak i z publikací již zmíněné české geografky Hany Kühnlové. V neposlední řadě tvořily teoretický základ pro celou tematiku také spisy Kamily Spalové.

Jelikož se téma vztahovalo ke každodennímu pohybu žáků, ke znalosti místa a domova, žáci se při řešení úkolů odkazovali na svou vlastní žitou zkušenost (lived experience) a na znalost míst v Novém Strašecí. Třídou navštěvovalo celkem 24 žáků, pouze 3 z nich nebyli z Nového Strašecí. Dojížděli z přilehlých obcí (Třtice, Řevničov, Rynholec), avšak jejich znalost města nebyla o nic menší než u ostatních žáků. Jeden z žáků dříve v Novém Strašecí bydlel, ostatní zde navštěvovali různé zájmové kroužky.

Pro realizaci byly po společné domluvě se cvičným učitelem vymezeny čtyři vyučovací hodiny. Časová dotace hodin zeměpisu je v devátém ročníku velmi nízká. Zeměpis se totiž vyučuje jen jedenkrát týdně. I z tohoto důvodu nebylo možné tematice věnovat více času. Téma bylo přesunuto z tematického celku Oblasti ČR (kam zároveň spadá téma „Místní region“), který se dle tematického plánu učí až na začátku druhého pololetí, na začátek školního roku, konkrétně do učiva o Poberounské subprovincii, kam region Novostrašicka spadá.

Zvolenou vyučovací metodu nelze označit čistě za projektovou. Některé z prvků je možné zařadit do projektového vyučování, avšak převažují spíše prvky samostatné práce. Z metod výuky bylo využito jak frontální výuky, tak i diskuse, nejvíce pak samostatné práce žáků a také terénní výuky. Dle Maňáka (2003) se

během aktivit využily metody slovní, názorně-demonstrační a metody diskusí. Z komplexních výukových metod byla použita již zmíněná frontální výuka, samostatná práce spjatá s kritickým myšlením a metoda učení v životních situacích.

Žáci v průběhu čtyř hodin využívali pro práci zejména vlastní zkušenost, poznatky z terénu či zkušenosti rodičů, sourozenců i kamarádů. Ze zdrojů, které jim v práci byly nápomocné, lze jmenovat mapy a plány města Nového Strašecí, ortofoto snímek města umístěný na hlavní chodbě školy a mnou donesené podpůrné materiály (symboly pro legendu map či fotografie, které jsou k nalezení v přílohách).

Z hlavních cílů výuky o domově jmenujme následující:

- rozvoj představivosti
- rozvoj a vylepšení prostorového myšlení
- zaujmutí postoje k místu/domovu
- vytvoření mentální mapy každodenního pohybu
- zhodnocení vybraných míst města
- vytvoření „třídní mapy pocitů“
- vytvoření informační nástěnky
- zhodnocení vztahu k domovu.

Výsledkem práce žáků byly na konci tématu mentální mapy a nástěnka „Nové Strašecí a Novostrašecko – Můj domov“, která obsahovala vybrané mentální mapy, „třídní mapu pocitů“ a zhodnocení vnímání města. Jedním z produktů této tematiky byl také článek v místním Novostrašeckém měsíčníku. Smyslem zveřejnění tohoto příspěvku bylo seznámit místní komunitu s aktuálním děním na základní škole a poukázat na ne tolik tradiční tematiku, která byla do učiva zeměpisu zařazena.

7.2 Vybrané činnosti výuky o domově

Nyní se zaměříme na konkrétní činnosti, které byly zařazeny do tematiky o domově. Ty mohou být podobně aplikovány do jiných výukových oblastí a

přízpůsobeny jiným odvětvím geografie (fyzická geografie), průřezovým tématům (environmentální výchova) či mohou být využity pro mapování školního prostředí, se kterým přicházejí britští geografové. Inspirace pro tvorbu jednotlivých pracovních listů vycházela zejména z knihy Margaret Roberts „*Learning Through Enquiry. Making Sense of Geography in the Key Stage 3 Classroom*“ (2003).

Materiály, tedy jak samotné pracovní listy, tak i plány k pracovním listům, je možné nalézt v přílohách (přílohy 1-8).

7.2.1 Teoretický a motivační úvod

První hodina věnovaná tematice domova uvedla žáky do problematiky. Byla tedy více hodinou motivační a výkladovou.

Hodina byla rozdělena na několik částí, přičemž úplný úvod se věnoval seznámení s odvětvím geografie, která zatím nemá český ekvivalent – personal geography. Sami žáci vcelku lehce přišli na to, co tento pojem znamená. Uvedli jsme si mimo jiné fakt, že se žáci neustále učí o místech a ne o místě. V článku britského geografa T. Cresswella (2008, s. 139) se objevuje velmi důležitá věta: „*I would like to see students arrive for interview with an interest in place and not simply places.*“⁹ Tato tematika pro ně byla jedinečnou, neboť měli možnost dozvědět se právě více o místě – o domově.

Nejprve měli žáci za úkol vyložit, co pro ně znamená slovo domov. Jejich reakce byly různorodé. V kolokaci se slovem domov uváděli například pokoj, postel, dům, rodinu, Českou republiku, většinou pak město Nové Strašecí. Za velmi důležité je nutno podotknout, že žáci přemýšleli o domově v různých měřítcích. V zápětí pak uváděli důvody, proč je domov důležitý. Zaznělo například to, že domov je místem, kde je bezpečí, místem, kam se člověk vždy rád vrací, apod. Žáci i velmi bystře reagovali na otázku, zda je možné domov ztratit. Zmínili například možné odstěhování, různé přírodní katastrofy či život v dětském domově.

⁹ „*Rád bych viděl, aby studenti přicházející na pohovor měli zájem nejen o místa, ale především o místo.*“ (vlastní překlad)

Následovala již práce s přichystanými pracovními listy. Zde jsme společně diskutovali o Relphově výroku vztahujícímu se k místu (Relph 1976 in: Roberts 2003, s. 164). Bylo patrné, že se do diskuse spíše zapojovala děvčata. Chlapci zpočátku nechápali propojení tohoto tématu a zeměpisu. Žákům bylo nastíněno, že interpretace toho, co pro ně znamená „jejich místo“ a co je pro ně domov, je čistě subjektivní a že žádná odpověď není špatná. Nakonec všichni žáci pracovní listy vyplnili zajímavými odpověďmi.

Přečti si tento citát. Jak mu rozumíš? Co to znamená „své místo“? Co je pro tebe „tvé místo“?

„Být člověkem znamená žít ve světě vyplněném významnými místy. Být člověkem znamená znát své místo.“ (Relph, 1976, s. 1; upraveno)

„Mít domov je hodně důležité. Každý člověk by ho měl mít, aby se tam mohl vrátit, když mu bude potřeba.“

Co si představíš pod pojmem domov?

Nové Stvořetice – je tu hodně lidí, tam chodím a mám je rádi

Obr. 3: Komentář D.K. (dívka)

Přečti si tento citát. Jak mu rozumíš? Co to znamená „své místo“? Co je pro tebe „tvé místo“?

„Být člověkem znamená žít ve světě vyplněném významnými místy. Být člověkem znamená znát své místo.“ (Relph, 1976, s. 1; upraveno)

Mé místo – znamená místo kde se odraďujeme, kde přemýšlíme, kde odpovídáme. Mé místo je tam kde jsem moje kamarádi a kamarádky se mnou a zapomenou na všechny problémy světa.

Co si představíš pod pojmem domov?

Domov je tam, kde je moje rodina, kde spím a kde trávim čas. Je to místo, kde jsem vyrostla, kde jsem šťastná. Rodina se tam stará o nás a myslíme si na ně. Domov je místo kde jsem v bezpečí.

Obr. 4: Komentář K.S. (dívka)

Přečti si tento citát. Jak mu rozumíš? Co to znamená „své místo“? Co je pro tebe „tvé místo“?

„Být člověkem znamená žít ve světě vyplněném významnými místy. Být člověkem znamená znát své místo.“ (Relph, 1976, s. 1; upraveno)

Moje místo je pro mě celá US, mám zde nejlepší kamarády. Svě místo mám blízko v mém pokoji, mám tam roztomilý a můžu tam dělat co chci.

Co si představíš pod pojmem domov?

Můj domov je ve Strašech, ~~pro~~ pod pojmem domov si představím svou rodinu a ~~z~~ ~~na~~ blízkost. Ideální domovem je pro mě Strašecí.

Obr. 5: Komentář M.R. (dívka)

Přečti si tento citát. Jak mu rozumíš? Co to znamená „své místo“? Co je pro tebe „tvé místo“?

„Být člověkem znamená žít ve světě vyplněném významnými místy. Být člověkem znamená znát své místo.“ (Relph, 1976, s. 1; upraveno)

Moje místo je pro mě místo, kam bych se přejela, všichni mi pozdraví a dobře se usmívají. Má příjemnou atmosféru a všichni je to moc hezké.

Co si představíš pod pojmem domov?

Hezký dům, kde je teplo a moje rodina, místo kde můžu v klidu spát a spát

Obr. 6: Komentář K.I. (dívka)

Přečti si tento citát. Jak mu rozumíš? Co to znamená „své místo“? Co je pro tebe „tvé místo“?

„Být člověkem znamená žít ve světě vyplněném významnými místy. Být člověkem znamená znát své místo.“ (Relph, 1976, s. 1; upraveno)

Moje místo je můj pokoj, stravení tam nejvíce času

Co si představíš pod pojmem domov?

- své místo - Tam kam se vždy rád vracím - mám tam rodinu, kamarády

Obr. 7: Komentář J.P. (chlapec)

Z jednotlivých ukázek pracovních listů jsou patrné rozličné odpovědi. K iniciálám bylo připisováno i pohlaví, které hraje velmi důležitou roli při analýze výpovědí. Je zřejmé, že dívkám je tato tematika bližší, dokáží se vyjadřovat rozsáhleji. U chlapců se vyskytovala většinou ta samá odpověď, jako je tomu u

žáka J.P. Schopnost rozsáhleji se vyjadřovat je dána lepší verbální dovedností, která je spíše patrná právě u děvčat (Janošová 2008).

7.2.2 Mentální mapování každodenního pohybu

V další části hodiny došlo k objasnění pojmu, který byl pro další práci klíčový, a to pojmu mentální mapa.

Mentální mapa a mentální mapování je v českém geografickém vzdělávání technikou zatím velmi málo používanou. Tato technika vychází z individuální sociální konstrukce reality. Představuje interpretaci světa kolem nás. Je kombinací objektivních znalostí a subjektivního chápání prostoru. Z psychologického hlediska umožňuje analýza mentálních map poodhalit preference, postoje a hodnoty daného prostoru (Hynek, Svozil 2011). Dle Lefebvra (in: Knox, Pinch 2006) jsou mentální mapy symbolické reprezentace žitého prostoru, které vznikají praktickým dialogem lidí s prostorem.

Úvod do mentálního mapování v hodinách zeměpisu v 9.A byl směřován tak, že se žáci nejdříve pokusili zodpovědět otázku, jak vzniká klasická mapa. Žáci vcelku jednoznačně správně odpověděli, a tak jsme pokračovali s objasněním pojmu mentální mapa. Nejdříve žáci přicházeli s nápady, že je to mapa nedokonalá (špatně chápali význam slova mentální). Po několika náznacích však pochopili, co slovo mentální znamená. Objasněna byla zejména afektivita, která se k mentálnímu mapování vztahuje.

Následovala práce s pracovním listem, kde žáci zakreslovali mapu svého každodenního pohybu. Jako důležitou část mapy jsme zmínili legendu. Žáci dostali pro tvorbu individuální svébytné legendy inspiraci prostřednictvím několika emočních symbolů (příloha 9). Pokračovalo pak již samotné zakreslování.

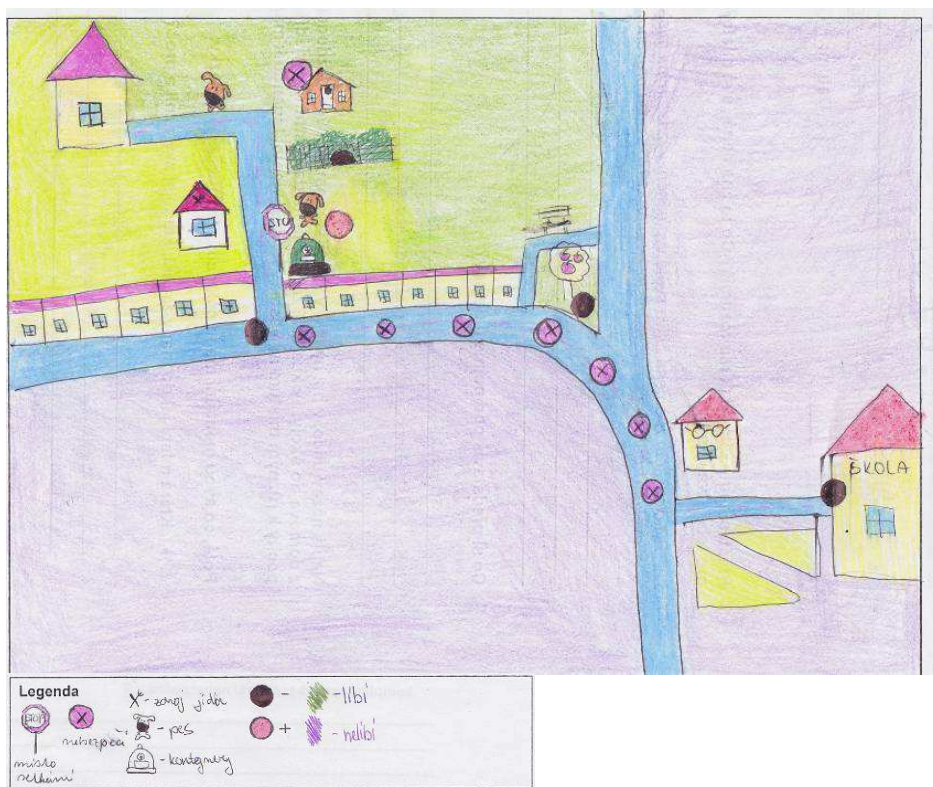
Mentální mapování v sobě nese již zmíněný psychologický význam. Z map je možné vyčíst množství informací důležitých pro autora. Například důležitá místa, nebezpečná místa, místa setkání, apod. V následující části je uveden komentář k vybraným mapám žáků.

The map shows a city layout with several key locations and a legend:

- Top Center:** A yellow banner with the text $X \cdot 2x = 2x^2$.
- Top Left:** A purple box labeled "Za mimu f. nad. Sakba".
- Top Right:** A vertical sign that reads "NOVOSTARCI".
- Center Left:** A red box labeled "HAM".
- Center Right:** A purple box labeled "Jeste koupit svadbu".
- Bottom Left:** A purple box labeled "Sakra nemem ZEMLE".
- Bottom Center:** A purple box labeled "Svad to duccka prežija".
- Bottom Right:** A red box labeled "HAM".
- Legend:**
 - A green smiley face with a sad expression (frowning mouth) is labeled "spalni narkotika".
 - A green smiley face with a happy expression (upturned mouth) is labeled "dobry narkotika".
 - A red box is labeled "HAM - mager market, jidlo".

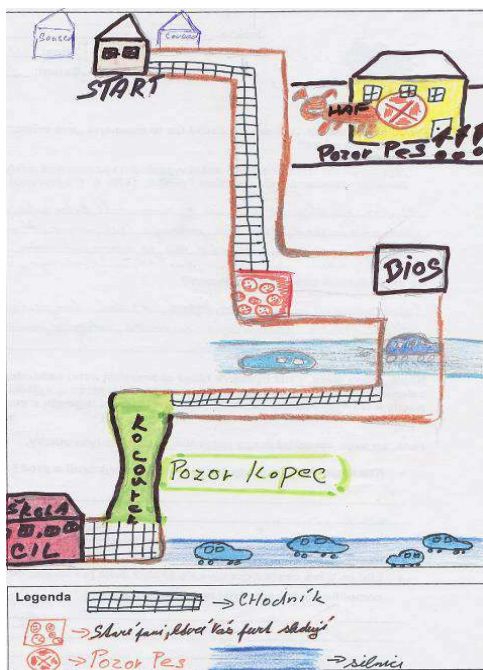
Mapa žákyně B.S. také stojí za ukázkou. Podobně je také velmi pestrobarevná a plná zajímavých symbolů (brýle značící optiku či značka STOP značící místo setkání s kamarádkou). Nejen v této mapě, ale i v dalších nalezneme symbolické obrázky psů. Jak se později z diskuse ukázalo, jde o obavu především žákyň ze psů, kterých je ve městě mnoho, často i volně se potulujících. Cesta do školy je velmi přesně zakreslena. Místa nebezpečí jsou patrná podél nejrušnější silnice města, Karlovarské. Zajímavé je také barevné vykreslení, kdy žákyně

vnímá nejbližší okolí domu/domova pozitivně (zeleno-žlutá barva), naopak vzdálenější okolí, náměstí a budovu školy vnímá negativně (fialová barva).



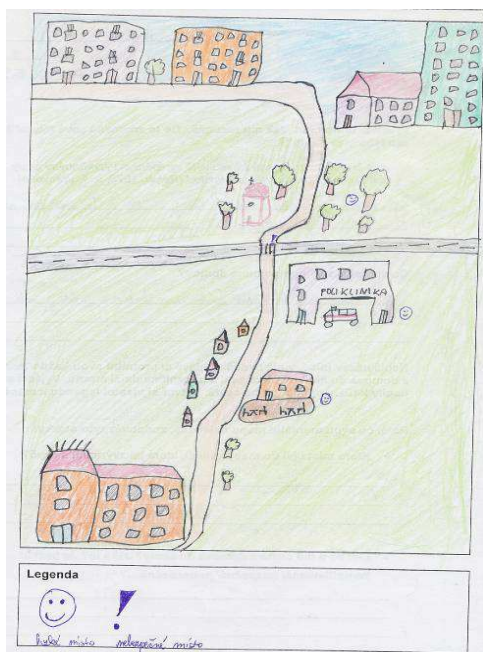
Obr. 9: Mentální mapa žákyně B.S.

Mapa žákyně L.K. opět znázorňuje nebezpečí psů na každodenní trase. Mapa nezabíhá do detailů. Nejsou zde tolik patrné pocity a hlubší vnímavost. Na druhou stranu je zajímavé všimnout si místních názvů, např. sportovní hala Bios či sportovní areál Kocourek. Ulice, kterou žákyně označila jako „Kocourek“ se správně nazývá Ke Stadionu. „Kocourek“ je pro místní komunitu pojmenování zažité, avšak nesrozumitelné mimo ni. Mapa v sobě obsahuje také zajímavý symbol hlav značící typické praktiky žen z maloměsta. Pro tuto činnost lze použít výstižný anglický termín „gossips“. Tyto praktiky se týkají většinou starších žen, sousedek, které společně řeší vztahy mezi lidmi v sousedství. Časté je u nich i pomlouvání.



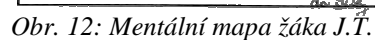
Obr. 10: Mentální mapa žákyně L.K.

Mapa žákyně D.K. je zde přiložena z toho důvodu, že v sobě obsahuje chyby. Žákyně zakreslila některé z institucí (Poliklinika, restaurace Jansa) zrcadlovitě. Nedokáže tedy správně přenést obraz každodenního pohybu v prostoru do prostoru dvourozměrného.



Obr. 11: Mentální mapa žákyně D.K.

Žákyně použily širokou paletu barev, čímž své mapy podpořily a učinily je tak přehlednějšími. Žáci v naprosté většině barvy nepoužili. Na druhou stranu ale mnohdy i tak vyjádřili svůj každodenní pohyb a celý prostor přesněji. Dle Rubina (Rubin 1993 in: Janošová 2008) jsou dokázány rozdíly v prostorových schopnostech dívek a chlapců. Zejména právě v období puberty a dospívání mají chlapci lepší schopnosti ve vizuálních prostorových úlohách (neplatí to jen pro námi zkoumané mapy, nýbrž i pro trojrozměrné nákresy, apod.). Zároveň se představivost a lepší vnímání prostoru rozvíjí i v závislosti na kultuře, ve které jedinec vyrůstá. Čím více opouští interiéry domova, tím spíše se bude jeho prostorová představivost rozvíjet. I takové aspekty mohou být z map lehce čitelné.



Z přiložených i dalších analyzovaných mentálních map je patrné, že žáci jsou víceméně schopni technikou mentálního mapování správně znázornit každodenní pohyb v oblasti svého domova.

Podle Piageta (2010) se žáci tohoto věku dostávají do vyššího stupně kognitivního myšlení, tedy do systému formálních operací. Žáci jsou schopni pracovat s obecnějšími a abstraktnějšími pojmy, v rovině symbolického uvažování (Langmeier, Krejčířová 2006). Tyto schopnosti jsou z map a výpovědí žáků patrné.

Mentální mapy žáků nebyly okomentovány hned po zakreslení. Následovala totiž nejdříve detailnější samostatná práce v terénu, na základě které žáci získali bližší poznatky o své každodenní cestě, o prostoru svého domova. Teprve příští a přespříští hodinu se vedla diskuse k jednotlivým místům či prvkům.

7.2.3 Vnímání a hodnocení každodenního pohybu (práce v terénu)

Cílem další aktivity vztahující se k bližšímu poznávání domova bylo kritické zhodnocení míst na každodenní trase žáků. Úkolem žáků bylo během jednoho týdne pozorovat na své cestě místa či prvky, které stojí za všimnutí, tři z nich zaznamenat do přichystané tabulky a kriticky je zhodnotit, okomentovat. Zároveň si během terénního průzkumu měli žáci povšimnout míst, která by doporučili návštěvníkům zvenčí. Dle Relpha (1976 in: Vávra 2010) se v geografii tito návštěvníci někdy nazývají „outsideři“ oproti místním lidem, patriotům, kteří jsou nazýváni „insideři“. Tato aktivita více prohloubila aktivitu předchozí a přinesla další zajímavé závěry. Jako možná pomoc pro to, čeho si v terénu všimnat a nad čím se pozastavit posloužil obrázek z knihy věnující se geografické terénní práci (Holmes, Farbrother 2000) uvedený v příloze (příloha 10).

Záměrně byla do následující analýzy pracovních listů vybrána místa, která se u jednotlivých žáků opakovala. Můžeme tak porovnat odlišné názory a nacházet různé návrhy na možné zlepšení. Vybrané výsledky žáků jsou uvedeny níže.

Žákyně K.K. ve svém pracovním listě opět zmiňuje nebezpečný přechod u místního parku a všímavě hodnotí práci místní městské policie. Negativně vidí i bývalý výrobní areál Hamiro, který narušuje místní sídliště a často se stává místem setkání sociálně slabších občanů města. Pozitivně hodnotí místní park. Špatně však uvádí místa vhodná k navštívení, neboť uvádí možná místa na území celého města, nikoli jen oblasti jejího každodenního pohybu.

Trasa: z ulice <u>Křovákova</u> do školy.				
Místo/Prvek	😊	☹️	Proč?	Možné návrhy na zlepšení
Hamiro		✓	je to jako skoro škola a je to kavalérie	celá to vyhledat a postavit tam něco malého
Park	✓		Klidné místo občas! Vhodné pro procházky s pejsky.	Trochu bych ho zrekonstruovala - lavičky, stromky, květy!
Přechod u parku		✓	Vím, že nebezpečný, ale tam policie, když je tam jakýs člověk	Obličej pohybu a když je sama, tak aby do tam hlídali
Je na trase místo, které bys doporučil návštěvníkům ke zhlédnutí?				
<u>Kaplička u kopaně, je zde výhled na celý město.</u>				
<u>Rozhledna, Alegro, Jansa,</u>				

Obr. 13: Hodnocení míst žákyní K.K.

Žák J.P. na své trase zaznamenává restauraci Jansa, kterou by zřejmě doporučil i návštěvníkům. Za všimnutí stojí vnímání parku. J.P. ho hodnotí negativně: „Slézají se tam feťáci.“ Dříve bylo toto místo známé místními partami, které se dopouštěly praktik zmiňovaných žákem J.P. V současnosti tomu však tak již není, čili žákovo tvrzení může být chápáno jako předsudek.

Je zajímavé porovnat vnímání parku se žákyní K.K., která toto místo vnímá spíše pozitivně, jako „klidné místo vhodné na procházky s pejsky“ a navrhuje spíše jen mírnou rekonstrukci. Žák J.P. pak pozitivně vnímá kapličku u parku, která se právě rekonstruuje.

Trasa: z ulice Kurová do školy.

Místo/Prvek	😊	☹️	Proč?	Možné návrhy na zlepšení
Restaurace Lonsa	X			
Park		X	Staví se kam chodí	
Kaplička v Parku	X		Nemohli ji rekonstruovat kde byla	

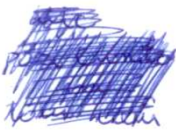

Obr. 14: Hodnocení míst žákem J.P.

Pozastavíme-li se ještě u prostoru parku, odlišně se vyjadřuje i žák J.T., který ho hodnotí velmi pozitivně a dodává, že park je jediným parkem v okolí s množstvím hezkých starých stromů.

Nyní se zaměříme na další žáky a jejich reakce k nejrušnější silnici města, Karlovarské. Tato silnice je velmi nebezpečná po většině své délky. Není tedy divu, že se žáci k tomuto místu vyjadřují.

Žáci L.Š. a L.D. popisují nebezpečí této silnice z důvodu, že na jednom z jejich úseků byl odstraněn přechod. Oba žáci reagují tak, že by se přechod měl umístit znovu na to samé místo.

Další dva žáci M.R. a J.K. se vyjadřují k téže silnici, ale k odlišnému místu. Tím je křižovatka Nádražní ulice a Karlovarské silnice, ve které není umístěn přechod, ale všichni občané tudy chodí, i když dva další přechody jsou umístěny jen několik metrů vedle. Lidé tudy chodí, neboť trasa je tak kratší a je zde i lepší rozhled na projíždějící vozidla.

Místo/Prvek	😊	☹️	Proč?	Možné návrhy na zlepšení
hlavní silnice			sou tam křižovatky. nikdo se u nich nechodí ale mohl by tam být.	Byl tam přechod tak by se to změnilo
L.Š. (dívka)				
Karlůvka ulice		nelíbí se	Zrušili přechod na nejvyšší úrovni	Dal by se opravit :-) :-D
L.D. (chlapec)				
hlavní ulice Křižovatka	nač	ide o život nelíbí se	- protože zde může přijít mnoho lidí o život	- dala bych i přechod, protože já a každý jiný z nadhledem
* to má být přes tu křižovatku, než dojdele nahoru dle na přechod. já se přiznám, chodím tam nebezpečnou křižovatkou..!!				
M.R. (dívka)				
hlavní silnice Křižovatka		X	je nebezpečná	dal by se lepší přechod
J.K. (chlapec)				

Obr. 15: Vnímání nejrušnější silnice města více žáky

Z postřehů žáků je patrné, že zaznamenávají opravdu významná místa, která stojí za zmínění v širším kontextu komunity města.

Uvedeny byly pracovní listy žáků, které byly rozličné či kontroverzní. Při analýze ostatních pracovních listů byla pochopitelně odhalena další negativně a pozitivně vnímaná místa a prvky. Těmi negativně vnímanými byly například oblast za kostelem, která je spojována s kuřáctvím místní mládeže, či již zmíněná místa s nebezpečím volně pobíhajících psů nebo již v mentální mapě zaznamenaný nebezpečný přechod u místního parku. Naopak pozitivně vnímanými místy byly náměstí, knihovna, muzeum či rozhledna. Tato místa byla stejně tak zmíněna jako místa vhodná k navštívení návštěvníky města.

7.2.4 Diskuse nad mapami a místy každodenního pohybu

Až po aktivitě zahrnující kreslení mentálních map a hodnocení míst každodenního pohybu proběhla ve třídě diskuse. Před diskusí ve třídě bylo velmi vhodné předem analyzovat mapy a postřehy pro lepší komunikaci s žáky. Prvky, místa a témata, která se v pracích žáků promítla byla pak prozkoumána, analyzována a následně rozebrána ve třídě s žáky.

Jelikož se prvky a informace v mentálních mapách a v tabulkách z terénního průzkumu prolínaly, diskuse se vztahovala k oběma aktivitám zároveň. Diskuse, či rozhovor vedený s žáky, by se dal chápat i jako narativní přístup. Ten podle Chrže (2003) představuje určitý způsob sběru dat, kdy je zkušenost jedince vyprávěna přirozeně prostřednictvím příběhu. Podobně tomu bylo i u dalších diskusí.

Žákům byly položeny otázky, které vzešly z analýzy jejich pracovních listů. Žáci nejvíce reagovali na otázky týkající se bezpečí, zejména na již zmiňované přechody. Přicházeli s vlastními zkušenostmi s přechodem u místního parku či zmiňovali nespokojenost s prací místní městské policie. Zejména pak dívky zmiňovaly strach z výskytu volně pobíhajících psů, kteří byli naznačeni i v jejich mentálních mapách a v tabulkách z terénního průzkumu. Jelikož cesta přes tolik zmiňovanou Karlovarskou silnici byla společná pro mnoho žáků, diskuse se týkala i jí. Žáci ji označili za nejhluchnější a také velmi nebezpečnou právě z důvodu špatného rozmístění přechodů.

Vyprávění a postřehy žáků byly v rámci této hodiny až nečekaně přínosné. Žáci nemuseli být k diskusi vyzýváni, nýbrž přirozeně reagovali sami. Do společného rozhovoru zapojovali i vlastní zkušenosti či zkušenosti rodičů. Utvářeli si tak vlastní obraz svého domova, který byli schopni okomentovat. Dále také byli schopni argumentovat a reagovat na názory ostatních spolužáků.

7.2.5 Vnímání a hodnocení veřejných prostor města

Aktivita v pracovních listech byla od počátku řazena posloupně. Nejprve bylo cílem seznámit žáky s pojmem domov, dále pak metodou mentálního mapování a terénním průzkumem zhodnotit nejbližší okolí domova a každodenního pohybu. Všechny aktivity se týkaly nejbližšího okolí.

V následující aktivitě bylo cílem zhodnotit vybrané veřejné prostory města - místa všem obyvatelům dobře známá - a konstruktivně navrhnout možné změny a vylepšení. Předmětem zájmu bylo tedy širší okolí města. Na závěr této aktivity byly postoje žáků k vybraným místům vyhodnoceny. Na základě toho vznikla jakási „třídní mapa pocitů“ žáků. Ta, společně s úkolem přiřazení přídavných jmen Novému Strašecí, je více okomentována v dalších podkapitolách.

Aby byli žáci pro nadcházející aktivitu dostatečně motivováni, byly pro ně přichystány fotografie vybraných veřejných prostor pro bližší vybavení. Do rozdělených skupinek žáci dostali vždy po jedné fotografii (příloha 11) a za úkol měli určit místo, odkud fotografie pochází. Vyjma jedné fotografie nové zástavby města žáci místa bez problémů určili. Následně v pracovních listech okomentovali vybrané veřejné prostory, to znamená že pomocí ikonky naznačili, jak dané místo vnímají a zda navrhnou nějaká vylepšení. Žáci měli na práci dostatek času a v analýze jejich prací se opět objevily zajímavé postoje a hodnocení míst, společně s různými návrhy na zlepšení.

Ukázalo se, že ze všech vybraných míst mají žáci nejraději místní náměstí. Náměstí je podobně vnímáno i ostatními obyvateli města. Je tomu tak z toho důvodu, že místo je centrem dění celého města. Koncentrují se zde hlavní instituce a obchody, pořádají se zde pravidelné trhy či sezónní kulturní akce. Je tedy jakýmsi centrobodem celého města.

Na další místa žáci zařazují oba sportovní areály města. Za dobu práce s žáky bylo zjištěno, že mnoho chlapců se věnuje hokejbalu a polovina dívek ze třídy reprezentuje školu ve florbalu. I to je nejspíš důvod, proč jsou pro ně tato místa oblíbená.

Naopak nejméně oblíbeným místem bylo zvoleno místní vlakové nádraží, avšak i zde jsou patrné rozdíly. Naprostá většina žáků (16) hodnotí toto místo

negativně, 3 odpovědi žáků jsou sporné, 5 žáků, z toho 4 představují dívky, vnímá místo pozitivně. Dívky vnímající vlakové nádraží pozitivně uvádějí jako důvod hezké okolí, přírodu na dosah či ticho. Žákyně B.S. dokonce uvedla: „*Úžasné, nic neměnit!*“. Je tedy patrné hlubší estetické cítění dívek pro dané místo. Naopak za negativa žáci uvádějí přílišnou vzdálenost místa od centra města (přibližně 1 km), nedostatek osvětlení, špatný stav budovy na nádraží či výskyt „nebezpečné mládeže“. Žáci v tomto případě nepřicházejí s mnoha návrhy na vylepšení, nicméně rekonstrukce nádražní budovy, kterou většina žáků uváděla, by stála za zvážení.

Za další negativně vnímané místo bylo jednoznačně označeno Křivoklátské sídliště. Jen několik málo žáků vyjádřilo oblibu k tomuto místu z důvodu toho, že zde bydlí nebo že zde bydlí některý z jejich příbuzných. I celkově je toto místo vnímáno městskou komunitou negativně či kontroverzně. Většina obyvatel za negativum uvádí nejen zástavbu panelových domů či nedodělanou infrastrukturu, ale i velkou anonymitu a příliv nových, cizích obyvatel. Do budoucna je však plánována revitalizace parku v okolí sídliště, která může z části vylepšit vnímání místa.

Za velmi kontroverzně vnímané místo bylo označeno místo nesoucí místní název Palouček. Kontroverzně z toho důvodu, že odpovědi byly takzvaně půl na půl. Polovina žáků místo vnímá pozitivně, druhá polovina pak negativně. Pro vysvětlení, jejich reakce není vůbec překvapivá. Palouček kdysi býval „přírodou uvnitř města“, kam si lidé chodili odpočinout od ruchu všedního dne. V současné době se ale jeho plocha začíná zastavovat novou městskou zástavbou, navíc se zde schází místní mládež způsobující nepořádek. Tyto aspekty žáci reflektovali ve svých pracovních listech. Na jedné straně vnímají místo pozitivně z důvodu hezkého výhledu za okraj města či z důvodu klidu. Na druhou stranu někteří žáci vyjadřují strach z tohoto místa kvůli zmiňované mládeži a nepořádku. Někteří z žáků mají místo spjaté se zimním sáňkováním, které vinou nové zástavby již také není možné. Částečně zlepšujícím návrhem na stávající situaci Paloučku, se kterým žáci přicházejí, je hlídání místa městskou policií.

Zbylé čtyři veřejné prostory hodnotí žáci vcelku pozitivně. U některých je ale hodno se pozastavit. Z prací žáků vyplynulo zajímavé nahlížení na jižní část

města – Pecínov, neboli jakési město ve městě. Tato část města kdysi bývala částí samostatnou a v současné době se tak stále chová, sílí zde dokonce i tendence k osamostatnění. Centrem je hostinec, kde se většinou scházejí místní štamgasti. Místní komunita pak dodržuje vlastní zvyky a tradice, založilo se zde i vlastní občanské sdružení. Většina žáků, kteří zde nebydlí, nemá vztah k této části. Ta pro ně představuje jen okrajovou zónu města, která navazuje na přírodu za městem. Z toho důvodu ji hodnotí pozitivně, avšak v jiném směru nemají o této části dostatek znalostí. Jen u jedné žákyně, jejíž rodiče jsou zainteresováni ve společenském a kulturním dění města, je patrná znalost fungování místa: „...místní lidé se snaží něco tam dělat...“

Posledním místem, které bude okomentováno, je nákupní zóna města. Nad očekávání je tato lokalita vnímána pozitivně. Ještě donedávna místní obyvatelé nebyli s touto zónou spokojeni, neboť zde byly vystavěny hned dva supermarkety vedle sebe. Mnohým obyvatelům připadá zbytečné mít na území města hned dva supermarkety, navíc na jednom místě. Obyvatelé z druhého konce města tak nesmyslně musejí za nákupem na odvrácenou stranu. Žáci však tento problém nevnímají a naopak hodnotí zónu pozitivně. Zároveň zmiňují, že na tak malém městě, jako je Nové Strašecí, je tato zóna jistým přepychem.

7.2.6 Hodnocení města adjektivy

V té samé hodině měli žáci ještě dostatek času na zhodnocení města odpovídajícími adjektivy. Žáci měli za úkol na dané škále přiřadit městu podle nich odpovídající přídavné jméno. Škála přídavných jmen byla vytvořena a upravena na základě aktivity dle Holmes, Farbrother (2000). Po společném vyhodnocení aktivity se město pro žáky jeví jako zábavné a podnětné, klidné, rodinné a znečištěné. Není překvapivé, že podobně je město hodnoceno i místními obyvateli a podobně se i město prezentuje. Zarážející je možná přídavné jméno „znečištěné“, neboť neexistuje mnoho důvodů, proč by takové být mělo. Žáci však argumentovali zejména tím, že po městě není dostatek kontejnerů na tříděný odpad či kritizovali práci městských technických služeb. Možná žáci opomíjejí, že ve městě není žádná větší továrna, která by narušovala prostředí a nesrovnávají

město s jinými okolními městy, například s průmyslovým Kladnem. Avšak i kritika, kterou žáci uvedli, je jistě hodna pozornosti.

Žáci ve třetím pracovním listě, který v sobě zahrnoval vnímání a hodnocení celého území města Nového Strašecí a hodnocení města adjektivy, víceméně prokázali znalost míst v okolí svého domova. Byli schopni místa identifikovat, zhodnotit a přijít se zajímavými návrhy na možnosti vylepšení nejen negativně vnímaných míst, ale i těch pozitivních. Mnoho názorů, s nimiž žáci přišli, bylo i nečekaných a naprosto opačných, než by se předpokládalo vzhledem k vlastním zkušenostem, ale i vzhledem ke vnímání města dospělými obyvateli. Žáci byli schopni okomentovat místa nejen ústně, ale i písemně. Zároveň byli schopni přisoudit městu adjektiva, která jej dle jejich názoru charakterizují.

7.2.7 „Třídní mapa pocitů“

Na základě vyhodnocení pracovních listů vznikla s pomocí několika žáků „třídní mapa pocitů“. Jelikož nezbýval v hodinách zeměpisu čas, některé z žákyň byly „vypůjčeny“ na tvorbu této mapy. Zatímco analýza a základ mapy byl připraven předem, vybarvení a přisouzení legendy vzniklo s jejich pomocí. Dle vyhodnocení byla do mapy barevně zanesena zkoumaná místa a k nim legenda rozlišující různá vnímání, a to pozitivní, negativní a kontroverzní. Místa byla takto rozřazena na základě počtu žáků vyjadřujících se k libosti či nelibosti. Kontroverzně vnímané bylo pouze jedno místo, již zmíněný Palouček. Ten byl zahrnut pod tuto barvu z důvodu, že poměr libosti a nelibosti byl téměř stejný. Dá se tedy označit za sporné, kontroverzní. Do uvedené škály je možné zařadit i vnímání neutrální, které se podle symbolů u žáků také vyskytovalo. Toto označení však v žádném z případů nedominovalo, zároveň by ani nebylo hodno velké pozornosti, neboť v případě žáků je neutrálním vnímáním chápáno spíše „nevnímání“ daného místa. V mapě byla také vyznačena nebezpečná místa, která žáci uvedli jak ve třetích pracovních listech, tak i v předchozích aktivitách, které se vztahovaly k nejbližšímu prostoru domova. Mapa byla vybarvena a následně připravena pro diskusi v další hodině.

[illegible]

7.2.8 Diskuse nad veřejnými prostory města

72

Krom připravené mapy byly pro žáky připraveny i heslovité písemné komentáře každého z míst, které taktéž vznikly na základě vyhodnocení jejich pracovních listů. Komentáře posloužily jako podklady pro lepší interpretaci vnímání mapy.

Nejprve byly žákům ukázány komentáře společně s mapou a žáci se ústně vyjadřovali ke vzniklým výsledkům. Žáci v téměř naprosté většině souhlasili s tím, co v sobě mapa odráží. Následně měli za úkol své postoje vůči mapě okomentovat i písemně do znovu přinesených třetích pracovních listů. Smyslem bylo, aby všichni žáci dostali možnost vyjádřit se.

Následovala debata, doplněná vyprávěním žáků a reflexí vlastních postřehů vztahujícím se k vybraným místům. Zajímavý byl již zmiňovaný nesouhlas několika dívek k negativnímu obrazu vlakového nádraží. Dle jejich názoru v sobě toto místo má jisté kouzlo. Většina žáků však se spolužačkami neztotožňovala jejich názor. Podle nich by budova na nádraží měla město reprezentovat. Tento názor je spíše přejatý od okolí než jejich vlastní. Následně žáci ještě dodali, že by bylo potřeba do prostoru okolo nádraží dodat více osvětlení.

Prostor v okolí místní nákupní zóny byl již zhodnocen. Naprostá většina žáků vnímá toto místo pozitivně. V diskusi však vyvstalo zajímavé téma vztahující se k vietnamské tržnici, která v zóně oba supermarkety odděluje. Někteří z žáků, kteří vnímají zónu negativně, uvádějí důvodem právě tuto tržnici.

Ke konci debaty jsme se dostali k východní části města, oblasti nazývané Konopas. Tuto periferní oblast většina obyvatel nevnímá příliš příznivě. Žáci ji však hodnotí pozitivně, zejména vzhledem k hezkému výhledu, přírodě a také vzhledem k výstavbě nových rodinných domů. Při debatě jsme tu narazili na citlivé téma. Ukázalo se, že chlapec, který před čtyřmi lety tragicky zahynul v potoce, který protéká právě Konopasem, byl jejich spolužákem. Od nešťastné události došlo k revitalizaci potoka a možná i z toho důvodu žáci nyní nevnímají oblast jako negativní.

Dále bylo žákům navrženo uvést další veřejné prostory, které si dle nich zaslouží komentář. Za zmínění stojí kostel, který je žáky vnímán negativně. Jeho venkovní prostory se staly místem setkávání žáků a studentů, kteří zde potají

kouří. Naopak pozitivně je pak vnímána alej v severní části města. Úplné zhodnocení jednotlivých veřejných prostor je k nalezení v příloze (příloha 12).

V závěru diskuse jsme se s žáky dostali ještě k otázce adjektiv prisouzených městu. Nad touto aktivitou jsme se již nepozastavovali tak dlouho, ale důležité bylo vysvětlit žákům, že město je klidné (popřípadě bezpečné) i z toho důvodu, že zde není zastoupení konfliktních skupin ani velké množství minoritních skupin, s jejímiž problémy se potýkají sousední města Rakovník a Kladno.

Po diskusi a po vyprávění žáků již následovala aktivita shrnující a reflektující celou tematiku domova.

Co vyplývá z mapy, která nyní odráží pocity všech spolužáků?

Většina míst se mi líbí, s většinou souhlasím.
Ale některé místy mi neproviňují za nějaká místa
↓ a maláčky. Jinak máme podobný názor.
↓ máš zájem o město a jeho okolí?
Většina má teda velice rádi, když jsou to lidé.!

Obr. 17: Výsledné shrnutí mapy pocitů žákyně B.S.

Co vyplývá z mapy, která nyní odráží pocity všech spolužáků?

Tak myslím, že město není tak špatný
jen teda je to daleko, ale myslím se
ještě i horší místa. A pak bych by se
opět dala asi negativně pociť u tam není
ani tak šelva příroda a už se mi to tam tak
moc nelíbí.

Obr. 18: Výsledné shrnutí mapy pocitů žákyně L.S.

Co vyplývá z mapy, která nyní odráží pocity všech spolužáků?

↓ že jsme se všichni shodli, že
má nějaký problém s tím, že se, ale asi máme
našeho nějaký problém.

Obr. 19: Výsledné shrnutí mapy pocitů žákyně M.R.

Co vyplývá z mapy, která nyní odráží pocity všech spolužáků?

Většina míst jsou dobrá!

Podle mapy jsou spolužáci ve Strašecí spokojeni. Příroda by polepšovala nějaká místa vylepšit

Obr. 20: Výsledné shrnutí mapy pocitů žákyní I.H.

7.2.9 Reflexe tématu žáky a jejich zpětná vazba

Již bylo výše uvedeno, že po debatě a analýze výsledků vnímání celého území města následovala práce s posledním pracovním listem, který shrnoval celou tematiku a společnou čtyřhodinovou práci týkající se domova.

Dotace jedna hodina zeměpisu týdně nedovolila zvládnout připravené aktivity v rámci poslední hodiny, avšak nakonec se podařilo i za cenu domácího úkolu dovést tematiku do zdárného konce.

Aktivity v posledním pracovním listě se sestávaly ze dvou částí. Nejprve měli žáci za úkol reflektovat tematiku, zamyslet se nad tím, čím je pro ně Nové Strašecí, co zde mají či nemají rádi a zda pro ně představuje domov, či zda by zde v budoucnu chtěli či nechtěli žít.

Druhá část pracovního listu byla spíše jakousi zpětnou vazbou, neboť se žáci mohli vyjádřit k tematice, uvést, co se jim líbilo či nelíbilo či zda tematice a pojmu domova vůbec porozuměli.

Nakonec nebylo problémem, že žáci dokončili práci za domácí úkol. Jejich postřehy, poznatky a komentáře sloužily jako reflexe pro učitele-praktikanta a více již nemusely být se žáky rozebírány.

Nejprve se pozastavíme nad výsledky, které se vztahují k Novému Strašecí jakožto domovu. I na vcelku náročnou otázku „Čím je pro tebe Nové Strašecí (Novostrašecsko) domovem?“ byli žáci schopni odpovídat. Nejvíce odpovídali, že město je pro ně domovem tím, že tu vyrostli, mají zde rodinu a kamarády a mají to zde rádi. Na otázku „Co zde máš rád a co ne?“ odpovídali žáci velmi konkrétně a v podstatě shrnovali to, co již v průběhu práce zmínili. Nejvíce se

objevovalo, že žáci mají rádi město Nové Strašecí pro jeho přírodu, klid a obyvatele. Mnohem zajímavější odpovědi se však objevily při odpovídání na otázku „*Chceš zde v budoucnu bydlet? Proč ano/Proč ne?*“. Při analýze výsledků bylo patrné, že odpověď činila žákům potíže. Často se objevovala odpověď „*ještě nevím*“ či „*možná*“. Tyto odpovědi jsou vzhledem k věku žáků zcela pochopitelné. Při podrobnějším rozboru se ukázalo, že většina dívek se spíše přiklání k odpovědi ne, či spíše ne. Jako důvod uvádějí fakt, že Nové Strašecí je malým městem a jako atraktivnější se pro ně jeví město Praha. Zde je podle nich větší nabídka škol, následně pak pracovních pozic a kulturního vyžití. Chlapci také většinou zatím nevědí, ale podstatně více z nich ve srovnání s dívkami chce v Novém Strašecí žít i v budoucnu. Jedna z žákyň uvádí zkušenost svých rodičů, která je typická pro více obyvatel města: „*Mí rodiče jsou ze Strašecí a oba jeden čas bydleli v Praze a vrátili se sem.*“ Dodává pak, že se stěhovat nechce. Dle jejích slov je Praha blízko, proto si tam může zajet, kdy chce. Poslední poznámka je také nejčastěji uváděnou výhodou města, kterou obyvatelé uvádějí v hodnocení kvality života.

Nyní se zaměříme na zpětnou vazbu, kterou žáci k tematice domova poskytl. Z prací třech žáků vyplynulo, že podobnou práci věnovanou tematice domova, ale vztaženou na Českou republiku již dělali, a to v šesté třídě na hodině Výchovy k občanství. Naprostá většina pak ale uvádí, že podobnou práci ještě nikdy nedělala. Na otázku, co se žákům na práci líbilo či nelíbilo uvádějí, že si díky práci uvědomili, jak přemýšlet o domově, jak si uvědomovat, co toto slovo znamená. Jeden z žáků uvádí: „*Líbilo se mi ohlédnutí za svým domovem*“, jiná žákyně pak uvádí: „*Líbilo se mi to, že jsem konečně začala více přemýšlet o domově.*“ Dále se ukazovalo, že se žákům líbí, že se mohli za sebe vyjadřovat, nebáli se říci svůj názor a sdílet ho s ostatními. Také uvítali možnost prozkoumat město z více stran a vidět ho z různých úhlů pohledu. Zajímavou odpovědí je často se vyskytující: „*Byla to změna oproti normální výuce zeměpisu.*“, „*Vynechali jsme pár hodin zeměpisu.*“ či „*Odreagování od zeměpisu.*“ Z odpovědí je patrné, že žáci tematiku nechápou čistě jako zeměpisnou, neboť jsou svým učitelem vystavováni klasickému drilu, který na školách přetrvává. Tomu nasvědčuje i postřeh jednoho z žáků: „*Líbilo se mi, že jsme nemuseli psát*

do sešitu.“ Co se žákům na samotné aktivitě nelíbilo je třeba také reflektovat. Žáci často uváděli, že se jim nelíbilo časté psaní, písemné vysvětlování či plýtvání papírem.

I v poslední otázce, ve které měli žáci uvést, zda je jim pojem domov jasnější, jsou k nalezení zajímavé odpovědi reflektující společnou práci. Na jedné straně jsou zde žáci, kteří uvádějí, že nyní chápou pojem domov a vnímají ho: *„Ano, teď vnímám, že domov není jen můj barák, ale i celé město a naše okolí.“* či *„Ujasnila jsem si, že každý může pojmut slovo domov jinak.“*

Ze získané reflexe žáků je zřejmé, že většina shledala aktivity užitečnými. Jsou zde i žáci, kteří ale nezaujali žádný postoj k tomu, co slovo domov znamená. Možná je to ani nezajímá. Nemusí to být způsobeno jen jejich nezájmem, ale například i nastavením školního vyučování. Žáci jsou zvyklí na systém výklad – zápis – zkoušení a cokoli nového pro ně může být právě něčím jiným, novým v pozitivním, ale i negativním smyslu. Důvodem, proč někteří žáci nebyli zainteresováni v tematice domova může být i neuspokojivá situace v rodině, vztahy mezi jednotlivými členy, pocit bezpečí a zázemí, apod. Nicméně na závěr je důležité zmínit fakt, že žákům může důležitost tematiky domova dojít až s odstupem času.

7.3 Reflexe tématu učitelem-praktikantem

Před samotným zahájením výuky o domově ve třídě 9.A panovaly jisté obavy ohledně této tematiky a jejího pojetí. Bylo zřejmé, a nyní je ještě více, že žákům nebyly předkládány podobné aktivity, tudíž žáci nebyli připraveni na to, jak aktivity správně chápat. Pojem afektitiva, či zapojení vnímání, hodnocení a postojů do hodin zeměpisu, je pro učitele téměř neznámý. Zároveň i pojem domov je pojmem netradičním, často nahrazovaným pojmem „Místní region“, kterému ale ani tak není ve školách věnováno potřebné množství času. Ze zmíněných důvodů se učitel-praktikant mohl obávat přijetí tematiky žáky. Nakonec se ukázalo, že aktivity byly vnímány a přijaty vcelku pozitivně, to samé se dá tvrdit i o vzájemné spolupráci s žáky. Zaměříme se nyní na kladné a záporné stránky, které s sebou tento „mini-projekt“ přinesl.

Na prvním místě musí být mezi kladnými stránkami zmíněna aktivita žáků, která byla z jednotlivých hodin viditelná. Právě onou hlavní obavou bylo nepřijetí aktivity žáky, laxnost či nechuť spolupracovat. Nakonec však z práce vyplynuly zajímavé výsledky již výše uvedené. Žáci se neostýchali a již na počátku aktivit se ani nebáli vyjádřit názor, návrh, souhlas či nesouhlas. Je možné, že i věta „*V těchto aktivitách žádná odpověď není špatná.*“ motivovala žáky. Zároveň žáci nejdříve psali, co si myslí, až následně proběhla diskuse. Měli tedy čas si své myšlenky a názory promyslet. Z některých pracovních listů bylo zřejmé i zapojení rodičů žáků, a tak se dá předpokládat i hlubší zájem o tematiku některých žáků.

Zároveň se díky „netradičním“ aktivitám posílil i vztah mezi žáky a učitelem-praktikantem. I přesto, že spolupráce s žáky byla jen čtyřtýdenní, učitel-praktikant se o žácích mnoho dozvěděl, a tím byla posílena i vazba učitel - žák a v neposlední řadě vzniklo příjemné klima třídy během hodin zeměpisu.

Co se týče záporných stránek tematiky, na prvním místě musí být zmíněn nedostatek času. Časová dotace hodin zeměpisu v devátém ročníku je minimální, a proto nemohlo být využito tolik času, kolik by bylo potřeba. I přestože všechny připravené aktivity byly zvládnuty, na některé by bylo potřeba času trochu více. Tím je myšlena například tvorba mapy a nástěnky, která nemohla být udělána se všemi žáky v hodině, či vypracování poslední aktivity za domácí úkol.

Dalším negativem shledaným v průběhu tématu byl přístup cvičného učitele k tematice. I přestože uvítal tuto aktivitu a umožnil volnost v průběhu čtyř hodin, bylo patrné, že by se ve svých hodinách podobným aktivitám nevěnoval. Podobného vyjádření se mi nedostalo jen od cvičného učitele, ale i od dalších dvou učitelů zeměpisu. Bylo zřejmé, že cvičný učitel se po skončení aktivit věnovaných tematice domova vrátil ke klasickému drilu, v českém zeměpisu tolik oblíbenému. Proto byl přístup cvičného učitele v tomto směru demotivující.

Pro učitele-praktikanta je náročná zejména příprava pracovních listů, plánů k pracovním listům a vyhledání různých podpůrných materiálů týkajících se tematiky. Zato během jednotlivých hodin je učitel pak spíše organizátorem, rádcem a pozorovatelem. Náročnější část pak opět přichází až při vyhodnocování pracovních listů. Při této části je důležité klást si otázky, proč dané jevy žáci vnímají právě tak. Mnohdy je vhodné jít přímo do terénu a zmíněné jevy

prozkoumat a pokusit se tak žákům porozumět. Je nutné dodat, že učitel-praktikant má na vytvoření a uskutečnění výše zmíněné aktivity také více času v porovnání s učitelem v praxi. To také možná vysvětluje nenakloněnost učitelů k těmto druhům aktivit.

I přes některé překážky jako zmíněný časový nedostatek, přístup učitele, či občasný nezáměr chlapců (nevyplnění některých otázek v pracovních listech), se podařilo tematiku domova aplikovat do výuky na základní škole. A to navíc se zájmem žáků, který byl patrný během aktivit, a s pozitivním ohlasem nejen ze strany žáků. Díky zpětné vazbě, kterou žáci poskytli, je zřejmé, že o domově více přemýšlejí. Zakončeme tuto část již zmíněnou větou jedné z žákyň: „*Líbilo se mi to, že jsem konečně začala více přemýšlet o domově.*“

7.4 Výsledky a východiska tematiky

V závěru praktické části práce se zaměříme na výsledky a východiska tematiky o domově. Nejdříve reflektujeme aktivity na základě rozvoje geografického myšlení, porovnáme výsledky a cíle, dále se zaměříme na konkrétní výstupy, které z tematiky vzešly a poté navrhujeme další možné varianty výuky o domově.

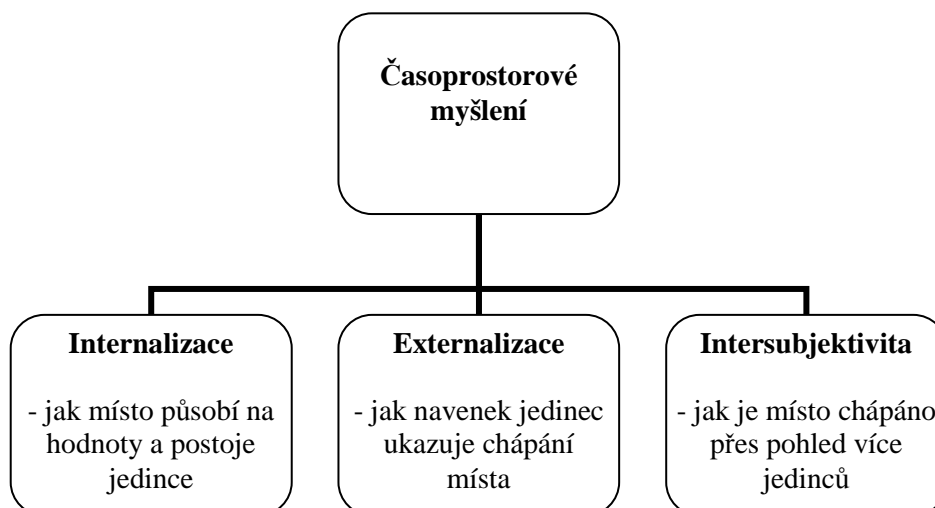
7.4.1 Tři roviny geografického myšlení

Geografické poznání musí vycházet z geografického myšlení. Aby toho však bylo dosaženo, je potřeba více se ve vzdělávání zabývat postoji a hodnotami. S příchodem rámcových vzdělávacích programů se vzdělávání nemá uchylovat jen ke znalostem a dovednostem žáků, nýbrž také k jejich postojům a hodnotám, které jsou pro jejich život ve společnosti neméně důležité. Problémem současných pedagogů je neschopnost s těmito termíny pracovat. Zde je uvedeno možné vodítko, jak s postoji a hodnotami pracovat.

Pro geografické myšlení hraje důležitou roli časoprostorovost, to znamená „zakotvení“ do místa/domova, díky kterému se u žáků zapojuje fantazie pomocí

níž přicházejí s vlastními názory, a v nichž se právě objevují jejich hodnoty a postoje, které jsou ovlivněny i vývojem v čase.

Časoprostorové myšlení lze charakterizovat jakýmsi třemi fázemi vnímání/chápání místa/domova. Jsou jimi internalizace, externalizace a intersubjektivita. Tyto tři fáze mohou být aplikovatelné i na uvedené aktivity vztahující se k tematice domova. Ve fázi internalizace si žáci uvědomili své postoje k domovu (co je pro ně domov). Ve fázi externalizace pak navenek ukázali, jak místo chápou (mentální mapování). Ve fázi intersubjektivit sdíleli pohledy na vybraná místa vztahující se k domovu (vznik „třídní mapy pocitů“). (Vávra 2012, Vzdělávací geografický workshop, Liberec, 17.1. 2012)



Graf 1: Složky časoprostorového myšlení

Zdroj: Vávra (2012): Vzdělávací geografický workshop, Liberec, 17.1. 2012

7.4.2 Výsledky a cíle aktivit dle Bloomovy taxonomie

Nyní zde uvádíme výsledky, kterých měli žáci na základě stanovených cílů dosáhnout v průběhu plnění jednotlivých aktivit. Slovesa užitá při výčtu jednotlivých výsledků jsou kategorizována dle Bloomovy taxonomie kognitivních cílů. Pro porovnání jsou uvedeny i výsledky/výstupy žáků dle ŠVP ZŠ J.A. Komenského v Novém Strašecí. Tato kategorizace má porovnat zde uváděný postup výuky o domově s klasickým postupem výuky o Místním regionu na základě Bloomovy taxonomie cílů.

Pracovní list č. 1:

- Žáci budou schopni **porozumět** pojmu domov (vlastní osobní přístup k pojmu).
- Žáci **použijí** dosavadní znalosti a následně **vytvoří** svou mentální mapu každodenního pohybu a stručně ji okomentují.

Pracovní list č. 2:

- Žáci budou schopni **vybrat** a **kriticky zhodnotit** 3 místa na své každodenní trase.
- Žáci budou schopni **navrhnout** možnost zlepšení možného negativně vnímaného místa.
- Žáci se pokusí **nalézt** místo na trase, které by doporučili k navštívení člověku zvenčí.
- Žáci písemně **shrnou** své poznatky.

Pracovní list č. 3:

- Žáci budou schopni **rozpoznat** vybrané veřejné prostory na fotografiích.
- Žáci jednotlivá místa **ohodnotí a okomentují**.
- Žáci **porovnají** své výsledky a stanoviska s ostatními.
- Žáci budou schopni své výsledky písemně okomentovat.
- Žáci **vyberou** přídavná jména, která podle nich jejich domov charakterizují.
- Žáci společně s učitelem **vytvoří** „třídní mapu pocitů“ a vytvoří návrhy na vylepšení.

Pracovní list č. 4:

- Žáci budou schopni na základě získaných vědomostí a dovedností **uvést**, jak pojem domov chápou.
- Žáci budou schopni **vysvětlit**, zda chápou Nové Strašecí jako jejich domov.
- Žáci **kriticky zhodnotí**, co zde mají rádi a co ne.
- Žáci **vysvětlí**, zda zde v budoucnu chtějí žít či zda ne.
- Žáci **poskytnou zpětnou vazbu** k tematice domova.
- Žáci společně s učitelem **vytvoří** nástěnku s tematikou domova – užijí při tom vybrané mentální mapy, „třídní mapu pocitů“ a pracovní listy.

Tab. 5: Výsledky žáků, kterých by měli dosáhnout po uskutečnění tematiky o domově (přílohy 1, 3, 5, 7)

Bloomova taxonomie kognitivních cílů	Použitá slovesa
1. zapamatování	rozpoznat
2. porozumění	porozumět, shrnout, okomentovat, porovnat, vybrat, uvést, vysvětlit
3. aplikace	použít
4. analýza	poskytnout zpětnou vazbu
5. hodnocení	nalézt, ohodnotit, kriticky zhodnotit
6. tvoření	vytvořit, navrhnout

Tab. 6: Kategorizace sloves použitých ve výsledcích žáků dle Bloomovy taxonomie

Výsledky žáků korespondovaly s nastavenými cíli, které byly stanoveny ke každému z pracovních listů (příloha 2, 4, 6, 8). Jednotlivé cíle byly nastaveny tak, aby se žáci díky aktivitám posunuli od prvních dvou spodních stupnic Bloomovy taxonomie výše až k hodnocení a tvoření. Tabulka sice ukazuje, že nejvíce sloves spadá do kategorie „porozumění“, avšak neméně jsou zastoupeny i další vyšší kategorie. Zastoupení sloves ve všech kategoriích Bloomovy taxonomie poukazuje na různorodost aktivit, které byly v rámci tématu použity, ale i na různorodost úrovní Bloomovy taxonomie, kdy šanci k zalíbení i úspěchu v tematice mají jak žáci méně motivovaní či méně schopní, tak i žáci výborní.

I přestože rámcové vzdělávací programy dávají učitelům volnost ve volbě aktivit, většinou jsou tyto aktivity omezeny do prvních dvou, maximálně tří kategorií Bloomovy taxonomie cílů. Jako příklad může být na ukázkou uvedena část ŠVP ZŠ J.A. Komenského v Novém Strašecí. Správně by mělo být v ŠVP zařazeno učivo „Místní region“, kam by měla být tematika domova nejlépe zařaditelná. V ŠVP zmíněné školy se však „Místní region“ učí v rámci „Oblastí ČR“. V tabulce uvedené níže jsou uvedeny výstupy k této tematice.

Vzdělávací výstup/výsledky kompetence: - vyjmenovat regiony, na které je ČR rozdělena, vysvětlit čím se region podobá a čím se liší od sousedních regionů

Tab. 7: Výsledky žáků, kterých by měli dosáhnout dle ŠVP ZŠ J.A. Komenského v Novém Strašecí (převzato ze ŠVP ZŠ J.A. Komenského v Novém Strašecí)

Bloomova taxonomie kognitivních cílů	Použitá slovesa
1. zapamatování	vyjmenovat
2. porozumění	vysvětlit
3. aplikace	-
4. analýza	-
5. hodnocení	-
6. tvoření	-

Tab. 8: Kategorizace sloves použitých ve výsledcích žáků dle Bloomovy taxonomie

Pochopitelně se jedná jen o výsek ŠVP, který je obecného rázu. Bohužel však nenacházíme jiný dokument, kde by byly cíle k jednotlivým tématům více rozpracovány. Podíváme-li se na všechny výstupy žáků v zeměpisu celého devátého ročníku, které nabízí ŠVP, nenalezneme zde téměř žádné sloveso spadající do páté a šesté kategorie Bloomovy taxonomie. Nejvíce zde převládají taková jako „vyjmenovat“, „vysvětlit“, „zjistit“, „ukázat“ či „vyhledat“, tedy slovesa první a druhé kategorie. Přitom žáci devátého ročníku mají již dostatečně rozvinuté abstraktní myšlení a celkově je jejich kognitivní vývoj na vyšší úrovni. Z toho důvodu by měly být cíle postaveny tak, aby se žáci posunuli k vyšším kategoriím Bloomovy taxonomie.

Nová dvoudimenzionální revidovaná Bloomova taxonomie kromě výše zmíněných činných sloves určujících kognitivní procesy obsahuje také podstatná jména určující znalosti. Sem spadají fakta, pojmy, postupy a metakognice. Fakta představují základní elementy a terminologii, pojmy představují vztahy, postupy pak vodítka či návody, jak něco udělat a nakonec metakognice vedoucí k uvědomování si sebe sama (Anderson, Krathwohl 2001). Tato dimenze je velmi úzce spjata s afektivními cíli. Metakognice charakteristická znalostí sebe sama či osobní výpovědí není v běžných hodinách zeměpisu znatelná. V aktivitách spjatých s tematikou domova mohla být však metakognice patrná. Jelikož nebylo potřeba nijak objasňovat fakta a pojmy, které jsou z žité zkušenosti žákům známy, mohlo se postoupit k postupům, tedy metodám samostatné práce, a dále právě i k metakognici, neboli „uvědomování si znalosti vlastního poznání“, uvědomování si sebe sama při kritickém hodnocení (Anderson, Krathwohl 2001).

Je stále zřejmé, že i přes zavedení rámcových vzdělávacích programů, učitelé zůstávají konzervativní, a tím pádem i v nižších kategoriích Bloomovy taxonomie, jak v dimenzi kognitivních procesů, tak v dimenzi znalostí.

Podobně jako rozřazení aktivit dle Bloomovy taxonomie kognitivních cílů by bylo jistě vhodné rozřadit aktivity i z hlediska cílů afektivních. Takové rozřazení je ale velmi nesnadné. V uvedených plánech pro pracovní listy (přílohy 1, 3, 5, 7) je v rámci cílů určena afektivní doména dle Pettyho (2006), avšak ta je jen velmi stručná, ne tolik výstižná. Pro práci s afektivními cíli může být podobně použita Krathwohlůva taxonomie afektivních cílů. Zde nalezneme těchto pět kategorií:

- vnímání a ochota přijímat jevy, podněty, hodnoty
- reagování – souhlas, aktivní zájem, uspokojení
- oceňování hodnot, akceptování, přijetí, preference, přesvědčení a vnitřní potřeba hodnoty
- integrování – vytváření hodnotového systému
- systém hodnot jako součást charakteru osobnosti

(Krathwohl, D. R. et al. 1964 in: Kühnlová 1999).

Tuto taxonomii však také nebylo možné vhodně využít pro vyhodnocení aktivit.

Kühnlová (1999) uvádí, že afektivní cíle jsou na rozdíl od těch kognitivních těžko vymežitelné, málo konkrétní, volněji formulované, a proto nesnadno kontrolovatelné. Proto zůstávají cíli spíše dlouhodobými, a projevují se za delší čas. I z toho důvodu nebylo možné tyto cíle efektivně formulovat a zhodnotit jejich případné naplnění. To v tak krátkém horizontu čtyř týdnů nebylo splnitelné.

Učitel, který ale s žáky pracuje soustavně, by neměl afektivní cíle zanedbávat. Měl by je akcentovat stejným způsobem jako cíle kognitivní.

7.4.3 Konkrétní výstupy tematiky

Tematika domova se nedala nazvat projektem, neboť nesplňovala náležitosti projektové výuky, například časovou dotací. I přesto aktivity měly své dva výstupy.

Prvním z výstupů byla nástěnka vytvořená z prací žáků, doplněná o informační materiály o Novém Strašecí a Novostrašecku. Práce žáků společně s dalším informačním materiálem tak ukázaly nejen žákům 9.A, ale i ostatním žákům školy a učitelům, hodnocení a vnímání vybraných míst a také rozšířily obzory o městě a jeho okolí. Tato nástěnka byla vystavena na jedné z hlavních chodeb školy a při jejím vytváření spolupracovaly žákyně ze třídy 9.A.



Obr. 21: Nástěnka „Můj domov – Nové Strašecí a NovostrašECKO“ (vlastní fotoarchiv)

Druhým z výstupů byl článek, který byl sepsán za účelem informování širší veřejnosti a komunity města o dění na základní škole. Článek nejenže reflektoval čtyři vyučovací hodiny věnované tematice domova, ale přinesl i informace o tom, proč tematiku domova vyučovat a zmínil se například také o tematice domova v pracích Kamily Spalové.

Článek se dočkal odezvy v místní komunitě a to konkrétně u učitelů na základní škole, ale i mezi ostatní veřejností. Ta označila aktivity za zajímavé a přínosné pro fungování komunity. Oceněna byla zejména snaha o zapojení žáků do dění ve městě a vytváření si tak vztahu k domovu.

Pojem domov očima 9.A

Pojem domov je ve spojení s geografii v českém školství něčím neobvyklým. Podíváme-li se ale do české geografie 30. let 20. století, zjistíme, že v té době tomu tak nebylo. Pojem domov byl v učivu zeměpisu známé téma a nemusíme za ním chodit v našich končinách ani daleko. Zabývala se jím rakovnická rodačka Kamila Spalová.

Tematice domova se v současnosti velmi zajímavě věnuje například britské geografické vzdělávání, které se stalo inspirací při přípravě aktivit pro 9. ročník. Britské geografické kurikulum se snaží do výuky vkomponovat prožívání, vnímání a pocity žáků, neboli afektivitu. Mohlo by se zdát, že takové prvky do výuky zeměpisu nepatří. Opak je však pravdou. Jedním z cílů rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v České republice je právě potřeba u žáků rozvíjet schopnost vnímavosti a citových vztahů jak k lidem, tak i k prostředí, ve kterém žijeme, a také schopnost rozvíjet prostorové vnímání a hodnocení míst a tedy schopnost vytvářet si postoje k okolnímu světu.

Pokusila jsem se tematiku domova zařadit do výuky na zdejší základní škole, konkrétně do výuky zeměpisu ve třídě 9.A. V rámci učiva o České republice (místní region) jsme několik hodin strávili nad tematikou domova. Pro žáky, jak se během práce potvrdilo, byla tematika něčím opravdu novým.

Hlavním cílem naší společné práce bylo uvědomit si, co to vůbec slovo domov znamená, neboť ho každý z nás může chápat jinak. Ukázalo se, že každý můžeme vnímat tento pojem v různém měřítku. Od něj se odvíjela naše práce. Před žáky stál na počátku abstraktní pojem domov. Někdo si pod ním představil pokoj či dům, jiný město Nové Strašecí, další pak celou republiku. Jelikož to bylo téma zeměpisné, dostali jsme se od abstraktního pojmu do terénu, tedy do nejbližšího každodenního místa pohybu. Tím byla pro žáky cesta z domu do školy. Žáci si zahráli na badatele a v terénu se pokusili vyzorovat místa či prvky, které se jim na cestě líbí či nelíbí. Nejen že žáci zapisovali, ale naučili se i metodou mentálního mapování zakreslit své pocity k místům na své každodenní trase. Jelikož pro všechny žáky bylo ze zeměpisného hlediska domovem právě Nové Strašecí a Novostrašecsko, dalším krokem v průzkumu bylo tedy území celého města. Pro žáky bylo vybráno deset známých veřejných prostor, konkrétně náměstí, Palouček, Křivoklátské sídliště, vlakové nádraží, sportovní areál Kocourek, sportovní areál v severní části města (fotbalové hřiště a tenisové kurty), oblast Konopasu, oblast nákupní zóny (Lidl, Penny Market), oblast nové zástavby (jihozápad města) a Pecínov. Žáci podobně jako v předchozím úkolu jednotlivé zóny kriticky hodnotili, navrhovali možná vylepšení a změny. Po každé z aktivit vždy následovala diskuse, která

přinesla mnoho zajímavých a podnětných návrhů. Všechny podněty, postoje a námitky k místům byly vyhodnoceny a vznikla „třídní mapa pocitů“. Ukázalo se, že nejoblíbenějším a pozitivně vnímaným místem je novostrašecké náměstí, naopak nejvíce negativně vnímaným místem je vlakové nádraží a nejvíce kontroverzním a sporným místem je Palouček. Žáci spolu s pocity, jak již bylo zmíněno, přicházeli i s nápady, jak negativně vnímaná místa vylepšit. Někteří žáci přišli například s návrhem rekonstruovat budovu na nádraží či přidat sem osvětlení. V případě Paloučku například místo více střežit městskou policií.

Žáci také vybírali na škále adjektiv to, které město nejlépe vystihuje. Podle žáků je město klidné, rodinné, zábavné a podnětné a znečištěné.

Na závěr naší společné práce se žáci vyjádřili k možnosti žít ve městě v jejich budoucím životě. Většina žáků zatím nedokázala jednoznačně odpovédět. Zejména dívky ale uvádějí, že je pro ně atraktivnější spíše Praha, a to kvůli lepším pracovním příležitostem.

Myslím, že společná práce nás přivedla k zajímavým závěrům o porozumění a postoji k domovu, o postoji k vybraným místům každodenního pohybu a městu jako takovému. Žáci prostřednictvím práce vyjádřili své postoje a názory, byli schopni je okomentovat a obhájit. To je pro jejich budoucí život v komunitě velmi užitečné. Touto cestou bych jim chtěla za jejich postřehy a názory poděkovat. Zároveň bych chtěla poděkovat panu učiteli Chocholovi za umožnění těchto aktivit.

Gabriela Nováková

Foto: ZŠ

Obr. 22: Článek věnující se tematice domova v Novostrašeckém měsíčníku (Nováková 2011, s. 15)

7.4.4 Další možnosti realizace výuky o domově

Pro praktickou část práce byly sestaveny aktivity, které spadají spíše do humánně-orientované geografie. Aktivity vztahující se k tematice domova mohou být ale stejně tak aplikovány i do fyzické geografie.

Příkladem aplikace tematiky do fyzické geografie (popřípadě do environmentální výchovy) může být návrh cyklistické či turistické stezky. Podobně jako ve výše uvedených aktivitách by byla do aktivit zakomponována afektivita, vnímání a postoje k místu, tentokrát však na fyzickogeografické úrovni.

Inspirace pro vytváření aktivit věnující se tematice domova může být k nalezení v již zmíněné publikaci Hany Kühnlové „*Život v našem regionu*“ (2007). I v cizojazyčných publikacích můžeme nalézt zajímavé a ne příliš tradiční aktivity. Příkladem je taktéž zmiňovaná publikace britské autorky Margaret Roberts „*Learning Through Enquiry. Making Sense of Geography in the Key Stage 3 Classroom*“ (2003). Zde například autorka navrhuje aktivitu afektivního mapování školního prostoru, v níž žáci trénují svou orientaci v prostoru, který každodenně navštěvují.

Při realizaci tematiky o domově na základní škole by měla být brána na zřetel i spolupráce s komunitou města. Zejména přínosnou se jeví být spolupráce s městským úřadem. Tomu mohou být na závěr tematiky o domově předány hlavní výsledky, které z práce žáků vzešly. Jelikož zřizovatelem základní školy je právě obec, vazby mezi těmito institucemi by měly být pevné a měla by být patrná spolupráce institucí. Nemělo by se zapomínat na fakt, že i názory žáků by měly být brány v potaz při rozhodování o dění ve městě.

8 Závěr

Cílem práce bylo analyzovat pojetí domova v geografickém vzdělávání z více úhlů pohledu, zaměřit se na srovnání pohledu na koncept britskými a českými geografy, s důrazem na osobnost Kamily Spalové. Dále bylo cílem poukázat na důležitost tématu domova ve vzdělávání. Cílem praktické části pak bylo vyzkoušet vlastní navrženou podobu tematiky o domově ve výuce na základní škole.

Prostřednictvím analýzy různých pohledů na koncept domov se ukázalo, že domov není ve výuce geografie ničím novým. Po prostudování pojmu je zřejmé, že obsahuje velký geografický potenciál, který by měl být učiteli využíván. Důležitost domova v geografickém vzdělávání je patrná, neboť jeho poznání pomáhá jedinci vytvářet identitu, chápat vztahy v komunitě, pochopit propojenost lokálních a globálních vztahů, či se lépe orientovat v prostoru. Domov by měl být chápán jakožto základ geografického vzdělávání.

Britští učitelé zeměpisu již mají nástroje, jak s konceptem domov pracovat. V české praxi se však ukazuje, že současný český učitel zatím není schopen koncept uchopit, i přestože se s ním v historii českého geografického vzdělávání pracovalo. V diplomové práci bylo proto uvedeno několik vodítek, jak s pojmem ve výuce zeměpisu pracovat, a to například výčtem a charakteristikou dostupné literatury k tematice, navrženými ilustračními úlohami v připravovaných standardech či navrženými aktivitami v rámci praktické části. V úvahu přichází i využití přístupu k tematice navrhovaného Kamilou Spalovou, který byl v práci rozveden.

Není možné jednoznačně stanovit, který z přístupů k výuce tematiky domova, zda ten navrhovaný britskými geografy či ten navrhovaný Kamilou Spalovou, je lepší. Oba dva přístupy se něčím liší, oba dva však mají mnohé společné a v obou z nich může učitel najít inspiraci pro výuku.

Prostřednictvím realizace výuky o domově na základní škole mohly být využity teoretické poznatky v praxi. Tematice byly věnovány celkem čtyři vyučovací hodiny, avšak i během tohoto vcelku krátkého času byla viditelná

značná efektivita a zaujetí žáků. Zapojení afektivity a vlastních zkušeností žáků pro ně bylo více motivující a do praktického života jistě přínosné.

Závěrem je třeba dodat, že díky volnosti ve strukturaci učiva, která byla učitelům umožněna s příchodem rámcových vzdělávacích programů, má učitel řadu možností, jak jednotlivá témata řadit a provazovat je i s ostatními předměty. Tematika domova je vhodná pro takové uchopení. Učitel by neměl zůstat jen u klasického způsobu výuky, tedy u memorování či klasického drilu. Měl by se snažit o činnou výuku, díky které se žáci učí kriticky myslet, přemýšlet o hodnotách a postojích a nebát se vyjádřit svůj názor. Tyto metody patří mimo jiné mezi velmi zdůrazňované v kurikulárních dokumentech.

Jedním z hlavních cílů základního vzdělávání je vybavit žáky kompetencemi pro orientaci a praktické jednání v běžném životě. Tematika domova v sobě obsahuje mnoho možností, jak tohoto cíle dosáhnout. Záleží jen na učiteli, jak celý koncept uchopí.

Použitá literatura

ANDERSON, L.W., KRATHWOHL, D.R. (2001): A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Longman, New York, 302 s. ISBN 0-8013-1903-X.

BLUNT, A., DOWLING, R. (2006): Home. Routledge, Taylor and Francis Group, London, 305 s. ISBN 0-415-33275-3.

BRAUN, R. (1998): Seminář a praktikum ze zeměpisu pro 2. stupeň základní školy. SPN, Praha, 112 s. ISBN 80-7235-007-2.

CRESSWELL, T. (2008): Place: encountering geography as philosophy. Geography: An International Journal, roč. 93, č. 3, s. 132-139. ISSN 0016-7487.

CURRICULUM: GEOGRAPHY - YEAR 7. (2011): In: *King Edward VI Five Ways School* [online]. [cit. 2012-02-22]. Dostupné z: http://www.kefw.bham.sch.uk/ke/curriculum/geography/year_7

ČERVENÝ, P. a kol. (2003): Zeměpis 6: Učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia. Fraus, Plzeň, 124 s. ISBN 80-7238-209-8.

DEMOGRAFICKÁ ROČENKA MĚST (2011): In: Český statistický úřad [online]. [cit. 2011-11-22]. Dostupné z: [http://www.czso.cz/csu/2011edicniplan.nsf/t/0B003262D9/\\$File/401811335.pdf](http://www.czso.cz/csu/2011edicniplan.nsf/t/0B003262D9/$File/401811335.pdf)

GEOGRAPHY: PROGRAMME OF STUDY FOR KEY STAGE 3 AND ATTAINMENT TARGET (2007): In: The National Curriculum [online]. [cit. 2012-02-22]. s. 100-109. Dostupné z: <http://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/g/geography%202007%20programme%20of%20study%20for%20key%20stage%203.pdf>

HOFMANN, E., KNECHT, P. (2011): Pracovní verze standardů zeměpisu.

HOLMES, D., FARBROTHER, D. (2000): A-Z Advancing Geography: Fieldwork. Geographical Association, London, 112 s. ISBN 1-899085-79-3.

HYNEK, A. (2002): Výzvy helsinského sympozia IGU pro české geografické vzdělávání. Geografie [online]. Praha. [cit. 2012-03-31]. Dostupné z: <http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=226>

CHRZ, V. (2003): Autobiografické vyprávění v osmé třídě. Pražská skupina školní etnografie: 8. třída. Výzkumná zpráva. Praha, 26 s. [online]. [cit. 2011-12-08]. Dostupné z: <http://userweb.pedf.cuni.cz/kpsp/etnografie/vyzkum/8/chrz.pdf>

INTERNATIONAL CHARTER ON GEOGRAPHICAL EDUCATION (1992):
In: International Geographical Union [online]. [cit. 2012-04-18]. 21 s. Dostupné z:
<http://www.igu-cge.org/charter-translations/1.%20English.pdf>

JANÍK, T. (2005): Zamýšlení nad obsahem školního vzdělávání. Orientace české základní školy [online]. MU, Brno. [cit. 2012-04-04]. s. 218-233. ISBN 80-210-3870-5 Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/mj05.pdf>

JANOŠKOVÁ, D. a kol. (2003): Občanská výchova s blokem rodinná výchova 6 – učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia. Fraus, Plzeň, 136 s. ISBN 80-7238-207-1.

JANOŠOVÁ, P. (2008): Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí. Grada, Praha, 285 s. ISBN 978-80-247-2284-9.

JOHNSTON, R., J. et al. (2009): Dictionary of Human Geography. Blackwell Publishers Ltd., Oxford, 1051 s. ISBN 978-1-4051-3287-9.

KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. (2002): Školní didaktika. Portál, Praha, 448 s. ISBN 80-7178-253-X.

KNOX, P., PINCH, S. (2006): Urban Social Geography. Pearson Prentice Hall, Harlow, 375 s. ISBN 978-0-13-124944-8.

KOTÁSEK, J. a kol. (2001): Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha). [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy Praha. [cit. 2012-02-01] 90 s. ISBN 80-211-0372-8.
Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=398>

KÚHNLOVÁ, H. (1998): Tady jsem doma aneb poznej dobře svoje bydliště. Moby Dick, Praha, 56 s. ISBN 80-86237-02-8.

KÚHNLOVÁ, H. (1999): Kapitoly z didaktiky geografie. Nakladatelství Karolinum, Praha, 145 s.

KÚHNLOVÁ, H. (2007): Život v našem regionu. Pracovní učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia. Fraus, Plzeň, 64 s. ISBN 978-80-7238-489-1.

LAMBERT, D., BALDERSTONE, D. (2010): Learning to Teach Geography in the Secondary School. Routledge, Taylor and Francis Group, London, 455 s. ISBN 0-415-49909-7.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. (2006): Vývojová psychologie. Grada, Praha, 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. (2003): Výukové metody. Paido, Brno, 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

- NOVÁKOVÁ, G. (2011): Pojem domov očima 9.A. Novostrašecký měsíčník, roč. 15, č. 11, s. 15.
- PETTY, G. (2006): Moderní vyučování. Portál, Praha, 380 s. ISBN 978-80-7367-427-4.
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. (2010): Psychologie dítěte. Portál, Praha, 143 s. ISBN 978-80-7367-798-5.
- RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ (2007). [online]. VÚP, Praha [cit. 2012-02-01] 126 s. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf
- ROBERTS, M. (2003): Learning Through Enquiry: Making Sense of Geography in the Key Stage 3 Classroom. Geographical Association, London, 212 s. ISBN 978-1-84377-095-4.
- SMITKA, L. (2006): Kamila Spalová a její stopy na poli kulturně osvětové činnosti v Rakovníku. Rakovnický historický sborník [online]. [cit. 2012-02-21]. s. 25-80. Dostupné z: <http://soapraha.cz/documents/rakovnik/20100810164711-archiv-sbornik-2006.pdf>
- SPALOVÁ, K. (1931): Metodika zeměpisu. Alois Šašek, Velké Meziříčí, 185 s.
- SPALOVÁ, K. (1933): Zeměpis prací tvořivou: Teorie a praxe. Alois Šašek, Velké Meziříčí, 100s.
- STANDARDY ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ- 1. FÁZE (2011): In: Metodický portál RVP [online]. [cit. 2012-02-01]. Dostupné z: <http://diskuze.rvp.cz/viewtopic.php?f=517&t=16851>
- SVOZIL, B., HYNEK, A. (2011): Deblínsko: na cestě k trvalé udržitelnosti [online]. Deblín. [cit. 2011-11-21] 267 s. ISBN 978-80-260-0164-5. Dostupné z: http://zs.deblin.cz/UserFiles/File/dokumenty_II/ucebnice_deblinsko.pdf
- ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM ZŠ A MŠ J.A. KOMENSKÉHO V NOVÉM STRAŠECÍ (2010)
- TURKOTA, J. (1980): Základy všeobecné didaktiky geografie. Slovenské pedagogické nakladatelstvo, Bratislava, 264 s.
- VÁVRA, J. (2003): Studie: Vnímání místa. Britské listy [online]. [cit. 2012-04-23]. Dostupné z: <http://blisty.cz/art/14798.html>

VÁVRA, J. (2010): Jedinec a místo, jedinec v místě, jedinec prostřednictvím místa. Geografie [online]. Praha. [cit. 2012-03-31]. s. 461-478. Dostupné z: <http://geography.cz/sbornik/wp-content/uploads/2010/12/g10-4-6vavra.pdf>

Seznam obrázků

Obr. 1: Afektivní mapování školního prostředí	18
Obr. 2: Symboly užívané pro hodnocení města Sheffield	18
Obr. 3: Komentář D.K. (dívka)	56
Obr. 4: Komentář K.S. (dívka)	56
Obr. 5: Komentář M.R. (dívka)	57
Obr. 6: Komentář K.I. (dívka)	57
Obr. 7: Komentář J.P. (chlapec)	57
Obr. 8: Mentální mapa žákyně M.R.	59
Obr. 9: Mentální mapa žákyně B.S.	60
Obr. 10: Mentální mapa žákyně L.K.	61
Obr. 11: Mentální mapa žákyně D.K.	61
Obr. 12: Mentální mapa žáka J.T.	62
Obr. 13: Hodnocení míst žákyní K.K.	64
Obr. 14: Hodnocení míst žákem J.P.	65
Obr. 15: Vnímání nejrušnější silnice města více žáky	66
Obr. 16: „Třídní mapa pocitů“ žáků 9.A	72
Obr. 17: Výsledné shrnutí mapy pocitů žákyní B.S.	74
Obr. 18: Výsledné shrnutí mapy pocitů žákyní L.S.	74
Obr. 19: Výsledné shrnutí mapy pocitů žákyní M.R.	74
Obr. 20: Výsledné shrnutí mapy pocitů žákyní I.H.	75
Obr. 21: Nástěnka „Můj domov – Nové Strašecí a Novostrašecsko“	85
Obr. 22: Článek věnující se tematice domova v Novostrašeckém měsíčníku	86

Seznam tabulek

Tab. 1: Strukturace učiva o domově dle Kamily Spalové	24
Tab. 2: Návrh standardu, část I	34
Tab. 3: Návrh standardu, část II	38
Tab. 4: Návrh standardu, část III	39
Tab. 5: Výsledky žáků, kterých by měli dosáhnout po uskutečnění tematiky o domově	81
Tab. 6: Kategorizace sloves použitých ve výsledcích žáků dle Bloomovy taxonomie	82
Tab. 7: Výsledky žáků, kterých by měli dosáhnout dle ŠVP ZŠ J.A. Komenského v Novém Strašecí	82
Tab. 8: Kategorizace sloves použitých ve výsledcích žáků dle Bloomovy taxonomie	83

Seznam grafů

Graf 1: Složky časoprostorového myšlení	80
---	----

Přílohy

Seznam příloh

Příloha 1: Plán k pracovnímu listu č. 1	95
Příloha 2: Pracovní list č. 1	97
Příloha 3: Plán k pracovnímu listu č. 2	99
Příloha 4: Pracovní list č. 2	101
Příloha 5: Plán k pracovnímu listu č. 3	102
Příloha 6: Pracovní list č. 3	104
Příloha 7: Plán k pracovnímu listu č. 4	107
Příloha 8: Pracovní list č. 4	109
Příloha 9: Inspirativní symboly pro tvorbu legendy	111
Příloha 10: Inspirativní obrázek pro terénní práci	112
Příloha 11: Fotografie veřejných prostor města	113
Příloha 12: Kompletní komentáře k veřejným prostorům města	114

**POJEM DOMOV – OBECNÁ CHARAKTERISTIKA,
MAPOVÁNÍ NEJBLIŽŠÍHO OKOLÍ**

Klíčové otázky	<ul style="list-style-type: none"> • Co je to domov? • Jak různě ho můžeme chápat? • Co je to mentální mapování? • Jaké pocity se vztahují k mé každodenní cestě?
Cíle	<p>Ukázat žákům mnohoznačnost pojmu domov.</p> <p>Aplikovat získané znalosti žáků o domovu do prostoru.</p> <p>Rozvinout u žáků schopnost geograficky znázornit svůj každodenní pohyb a použít pocity při jeho hodnocení.</p>
Výsledky	<p><i>Kognitivní doména:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Žáci budou schopni porozumět pojmu domov (vlastní osobní přístup k pojmu). - Žáci použijí dosavadní znalosti a následně vytvoří svou mentální mapu každodenního pohybu a stručně ji okomentují. <p><i>Afektivní doména:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Žáci naslouchají a získávají povědomí o pojmu domov.
Aktivita	<ul style="list-style-type: none"> - Učitel uvádí tematiku domova ve výuce geografie. - Učitel a žáci diskutují nad uvedeným citátem a dále provádí brainstormingovou metodou rozbor pojmu domov. - Učitel vysvětluje podstatu mentálního mapování. - Žáci vytvářejí mentální mapu svého každodenního pohybu a písemně ji okomentují. - Žáci mají možnost porovnat svou mapu s ostatními, popř. se k ní vyjádřit. - Učitel ukládá žákům úkol na příští hodinu.
Rozvíjené schopnosti	<p>Diskuse</p> <p>Brainstorming</p> <p>Mentální mapování (identifikace a zanesení známých míst, jejich zhodnocení, grafické zpracování)</p> <p>Porovnání</p> <p>Rozvoj vyjadřovacích schopností</p>
Pomůcky, zdroje	<p>Plán města Nového Strašecí</p> <p>Připravené pracovní listy</p>

	<p>Fixy, pastelky Inspirativní symboly</p> <p>Zdroje (pomocné texty a fotografie):</p> <p>Červený, P. a kol. (2003): <i>Zeměpis 6. Učebnice pro ZŠ a víceletá gymnázia</i>, Fraus, Plzeň, s. 73-74.</p> <p>Holmes, D.; Farbrother, D. (2000): <i>A-Z Advancing Geography: Fieldwork</i>. Geographical Association, London, s. 44.</p>
Poznámky	



Jméno: _____

Třída: _____

Datum: _____

Přečti si tento citát. Jak mu rozumíš? Co to znamená „své místo“? Co je pro tebe „tvé místo“?

„Být člověkem znamená žít ve světě vyplněném významnými místy. Být člověkem znamená znát své místo.“ (Relph 1976, s. 1; upraveno)

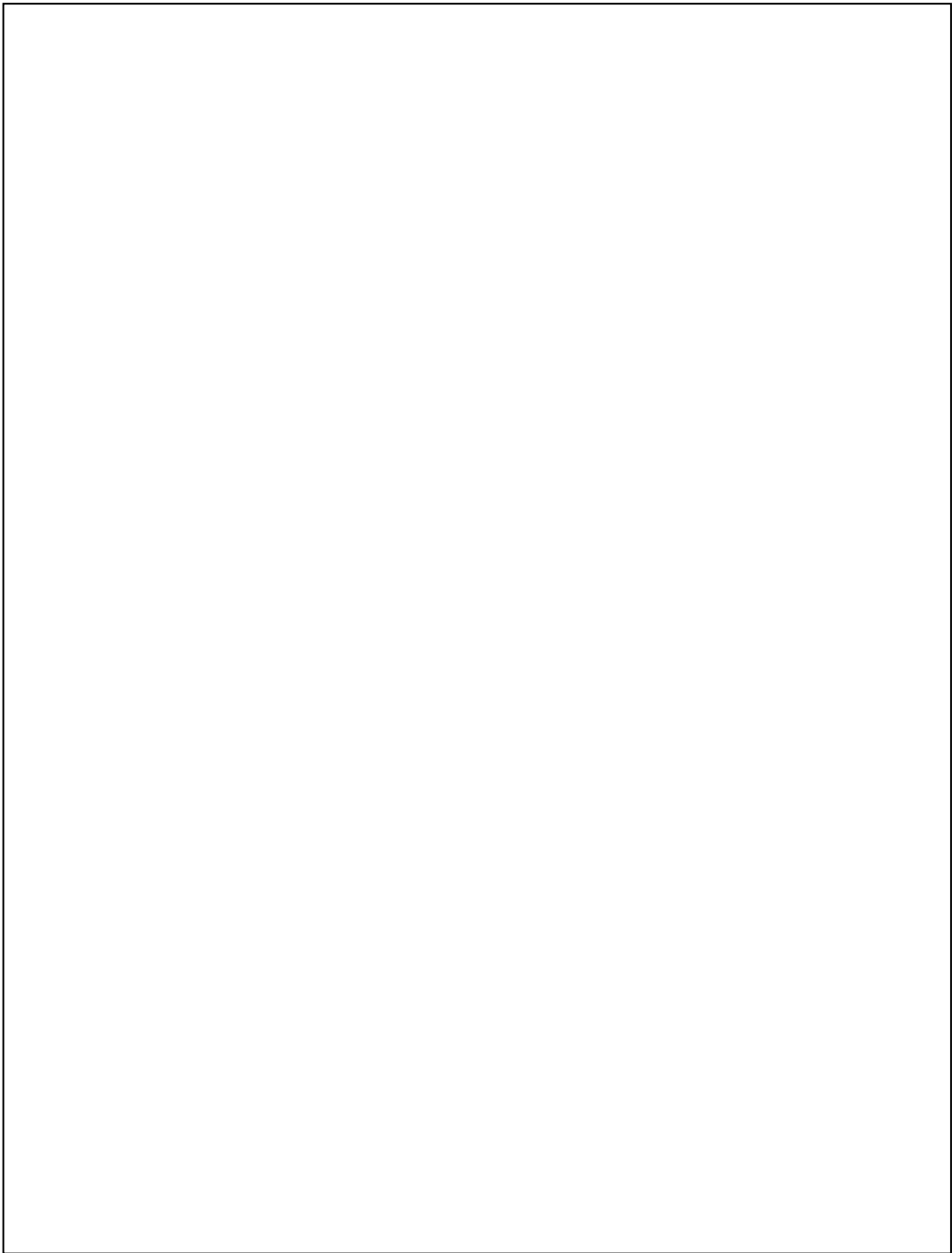
Co si představíš pod pojmem domov?

Napiš název ulice, v níž bydlíš. V hlavě si promítni svou každodenní cestu z domova do školy. Pokus se ji znázornit na další stranu. Vyjádři své pocity k různým místům na cestě. Vytvoř si vlastní legendu k mapě.

Poté, co svou mentální mapu nakreslíš, zodpověz tyto otázky.

- Která místa jsi do mapy zanesl, která jsi zvýraznil a proč?

- Líbí se ti tvá cesta z domova do školy? Jaká je? Je hezká/ komplikovaná/ bezpečná/ nebezpečná...?



Legenda



**POJEM DOMOV – BLIŽŠÍ MAPOVÁNÍ KAŽDODENNÍHO POHYBU –
VNÍMÁNÍ A HODNOCENÍ**

Klíčové otázky	<ul style="list-style-type: none"> • Jaké prvky/místa na mé trase jsem vybral? Proč? • Jak tyto prvky/místa vnímám? • Co by se na negativně vnímaných místech dalo změnit? • Je na mé trase místo, které bych doporučil návštěvníkům – outsiderům – navštívit?
Cíle	<p>Podnítit žáky, aby vybrali a kriticky zhodnotili vybraná místa.</p> <p>Rozvinout u žáků schopnost navrhnout možnost vylepšení vybraného místa/prvku.</p> <p>Nalézt místo, které by stálo za navštívení člověkem zvenčí.</p> <p>Rozvinout u žáků schopnost nejen zaznamenávat své poznatky, ale písemně je okomentovat a více rozvinout.</p>
Výsledky	<p><i>Kognitivní doména:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Žáci budou schopni vybrat a kriticky zhodnotit 3 místa na své každodenní trase. - Žáci budou schopni navrhnout možnost zlepšení možného negativně vnímaného místa. - Žáci se pokusí nalézt místo na trase, které by doporučili k navštívení člověku zvenčí. - Žáci písemně shrnou své poznatky. <p><i>Afektivní doména:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Žáci vnímají estetickou hodnotu prvků v jejich každodenním pohybu. - Žáci reagují na možnost změn negativně vnímaných míst/prvků.
Aktivity	<ul style="list-style-type: none"> - Učitel kontroluje vyplnění druhého pracovního listu. - Učitel se táže žáků na vybraná místa a prvky na každodenní trase. - Učitel se snaží vyvolávat ty žáky, kteří mají ke svému prvku/místu co říci - např. je nějakým způsobem kontroverzní. - Žáci a učitel debatují o místech, porovnávají. Ke každému zmíněnému místu/prvku mají možnost se vyjádřit všichni ostatní žáci. - Žáci mají možnost porovnávat svá

	<p>místa s ostatními žáky.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Učitel vybízí žáky k diskusi, ve které se řeší, jak vylepšit negativně vnímaná místa. - Učitel vybízí žáky k diskusi, ve které se vybírá místo/prvek na trasách žáků, který stojí k navštívení člověkem zvenčí. - Učitel se na závěr táže žáků na další poznámky, postřehy. - Učitel vybídne žáky ke srovnání vybraných míst/prvků a své mentální mapy.
Rozvíjené schopnosti	<p>Diskuse Porovnávání Kritické hodnocení Kreativita Spolupráce</p>
Pomůcky, zdroje	Přípravené pracovní listy
Poznámky	

Domov ve výuce geografie**Pracovní list č. 2**

Jméno: _____

Třída: _____

Datum: _____

Až půjdeš zítra do školy či ze školy, promítni si v hlavě svou mentální mapu trasy a skutečnou trasu.

Vyber 3 místa/prvky z trasy a poznamenej do tabulky, zda se ti líbí či nelíbí.

Přemýšlej, jak bys tato místa vylepšil. Je zde místo, které bys doporučil návštěvníkům města ke zhlédnutí?

Trasa: z ulice _____ do školy.

Místo/Prvek	😊	☹️	Proč?	Možné návrhy na zlepšení

Je na trase místo, které bys doporučil návštěvníkům ke zhlédnutí?

Jiné poznámky k trase:

**POJEM DOMOV – VNÍMÁNÍ A HODNOCENÍ CELÉHO ÚZEMÍ
NOVÉHO STRAŠECÍ JAKOŽTO DOMOVA**

Klíčové otázky	<ul style="list-style-type: none"> • Jak vnímám vybrané veřejné prostory mého domova? • Proč je tak vnímám? • Jaké jsou možnosti zlepšení negativně vnímaných míst? • Jak vnímají Nové Strašecí – domov - ostatní žáci? • Jaká přídavná jména charakterizují můj domov?
Cíle	<p>Nechat žáky rozpoznat vybrané veřejné prostory na fotografiích. Podnítit žáky ohodnotit a okomentovat vybrané veřejné prostory města. Povzbudit žáky porovnat své výsledky s ostatními. Písemně okomentovat výsledky diskuse/porovnávání. Vybrat přídavná jména, která město charakterizují. Vytvořit „třídní mapu pocitů“ a návrhů na vylepšení.</p>
Výsledky	<p><i>Kognitivní doména:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Žáci budou schopni rozpoznat vybrané veřejné prostory na fotografiích. - Žáci jednotlivá místa ohodnotí a okomentují. - Žáci porovnají své výsledky a stanoviska s ostatními. - Žáci budou schopni své výsledky písemně okomentovat. - Žáci vyberou přídavná jména, která podle nich jejich domov charakterizují. - Žáci společně s učitelem vytvoří „třídní mapu pocitů“ a vytvoří návrhy na vylepšení. <p><i>Afektivní doména:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Žáci vnímají estetickou hodnotu vybraných veřejných prostor. - Žáci reagují na vybrané veřejné prostory.
Aktivity	<ul style="list-style-type: none"> - Učitel ukazuje žákům fotografie 10 vybraných veřejných prostor města, žáci říkají názvy. - Žáci vyplňují své pracovní listy – hodnotí a komentují vybrané veřejné prostory.

	<ul style="list-style-type: none"> - Žáci porovnávají svou tabulku s ostatními – forma diskuse. - Žáci písemně komentují své výsledky do pracovního listu. - Žáci vybírají přídavná jména vystihující jejich domov. - Žáci společně s učitelem zanášejí symboly do „třídní mapy pocitů“ a metodou „brainstorm“ hledají možnosti vylepšení vybraných míst.
Rozvíjené schopnosti	Schopnost práce s fotografií Diskuse Spolupráce Brainstorming Porovnávání Rozvoj vyjadřovacích schopností Kreativita
Pomůcky, zdroje	Plán města Nového Strašecí – podklad pro „třídní mapu pocitů“ Poster s názvy veřejných prostor Připravené pracovní listy Fixy, pastelky Zdroje (pomocné texty a fotografie): 10 fotografií veřejných prostor – zdroj: vlastní archiv Holmes, D.; Farbrother, D. (2000): <i>A-Z Advancing Geography: Fieldwork</i> . Geographical Association, s. 43.
Poznámky	Škála hodnocení – přídavná jména: Vysvětlit, jak chápat pojmy „otevřené-uzavřené“

Domov ve výuce geografie**Pracovní list č. 3**

Jméno: _____

Třída: _____

Datum: _____

Prohlédni si obrázky známých míst v Novém Strašecí. Pomocí legendy, kterou jsi využil v 1. pracovním listu, ohodnoť a okomentuj tato místa.

Místo	Mé pocity	Proč?	Možné návrhy na zlepšení
Náměstí J.A. Komenského			
Palouček			
Křivoklátské sídliště (Texas)			
Nová zástavba – JZ města			
Vlakové nádraží			
Sportovní areál a okolí			

Pecínov			
Kocourek-Fortna školní sportovní areál			
Hamiro - Konopas			
Okolí nákupní zóny (Penny Market, Lidl, Benzina)			

Co z tvé tabulky vyplývá? Sepiš krátkou zprávu.

Co vyplývá z mapy, která nyní odráží pocity všech spolužáků?

Ohodnot' město Nové Strašecí, tvůj domov, v různých aspektech na dané škále.

a)	nudné	1	2	3	4	5	zábavné, podnětné
b)	znečištěné	1	2	3	4	5	čisté, atraktivní
c)	rušné	1	2	3	4	5	klidné
d)	anonymní	1	2	3	4	5	rodinné
e)	uzavřené	1	2	3	4	5	otevřené

Převzato a upraveno dle: Holmes, D.; Farbrother, D. (2000): *A-Z Advancing Geography: Fieldwork*.
Geographical Association, s. 43.

POJEM DOMOV – ZÁVĚREČNÉ SHRNUÍ, REFLEXE TÉMATU

Klíčové otázky	<ul style="list-style-type: none"> • Čím je/není Nové Strašecí mým domovem? • Co zde mám rád a co ne? • Chci zde v budoucnu bydlet? Proč ano/proč ne? • Jaké významy v sobě nese slovo domov, co si představím? • Jak se dá zhodnotit práce věnovaná tematice domova?
Cíle	<p>Nechat žáky zhodnotit, čím pro ně je či čím pro ně není město Nové Strašecí domovem.</p> <p>Povzbudit žáky kriticky zhodnotit, co zde mají rádi a co ne.</p> <p>Učinit žáky rozhodnout, zda zde chtějí v budoucnu bydlet.</p> <p>Na základě získaných poznatků a dovedností nechat žáky vysvětlit pojem domov.</p> <p>Celkově zhodnotit aktivity věnované tematice domova.</p> <p>Zhotovit nástěnku s tematikou domova.</p>
Výsledky	<p><i>Kognitivní doména:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Žáci budou schopni na základě získaných vědomostí a dovedností uvést, jak pojem domov chápou. - Žáci budou schopni vysvětlit, zda chápou Nové Strašecí jako jejich domov. - Žáci kriticky zhodnotí, co zde mají rádi a co ne. - Žáci vysvětlí, zda zde v budoucnu chtějí žít či zda ne. - Žáci poskytnou zpětnou vazbu k tematice domova. - Žáci společně s učitelem vytvoří nástěnku s tematikou domova – užijí při tom vybrané mentální mapy, „třídní mapu pocitů“ a pracovní listy. <p><i>Afektivní doména:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Žáci oceňují důležitost pojmu domov.
Aktivity	<ul style="list-style-type: none"> - Učitel pobízí žáky k diskusi o tom, jak po probrané tematice rozumí pojmu domov. - Žáci vyplňují své pracovní listy: v 1. části se zamýšlejí nad Novým Strašecím jakožto domovem; v 2.

	<p>části poskytují zpětnou vazbu k tematice domova.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Žáci společně s učitelem vytvářejí nástěnku s tematikou domova.
Rozvíjené schopnosti	<p>Sebereflexe Reflexe Spolupráce Kreativita Zhodnocení</p>
Pomůcky, zdroje	<p>Připravené pracovní listy Fixy, pastelky, lepidlo, lepenka, nástěnka... Mentální mapy Všechny pracovní listy „Třídní mapa pocitů“ a poster s veřejnými prostory Fotografie</p>
Poznámky	

Domov ve výuce geografie

Pracovní list č. 4



Jméno: _____

Třída: _____

Datum: _____

Čím je pro tebe Nové Strašecí (Novostrašecko) domovem?

Co zde máš rád a co ne?

Chceš zde v budoucnu bydlet? Proč ano/ proč ne?

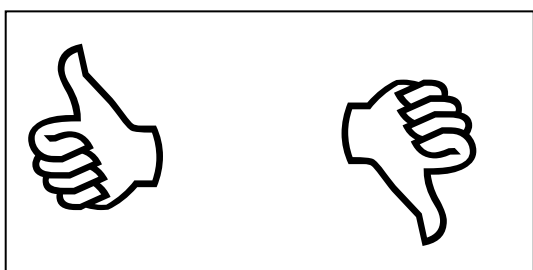
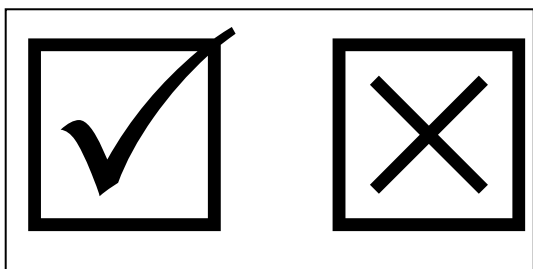
Komentáře k práci – „Nové Strašecí / Novostrašecko – můj domov“

Měl jsi již příležitost vyzkoušet si podobnou práci v rámci zeměpisu či jiného předmětu?

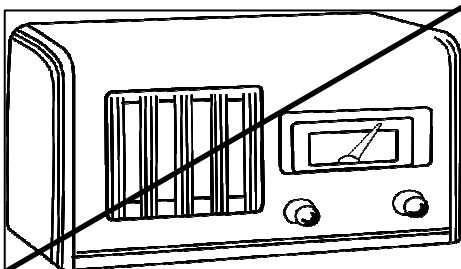
Co se ti na této práci líbilo a co naopak nelíbilo?

Je ti po této práci jasnější, co to znamená pojem domov a čím je pro tebe Nové Strašecí? Pokud ano, vysvětli proč.

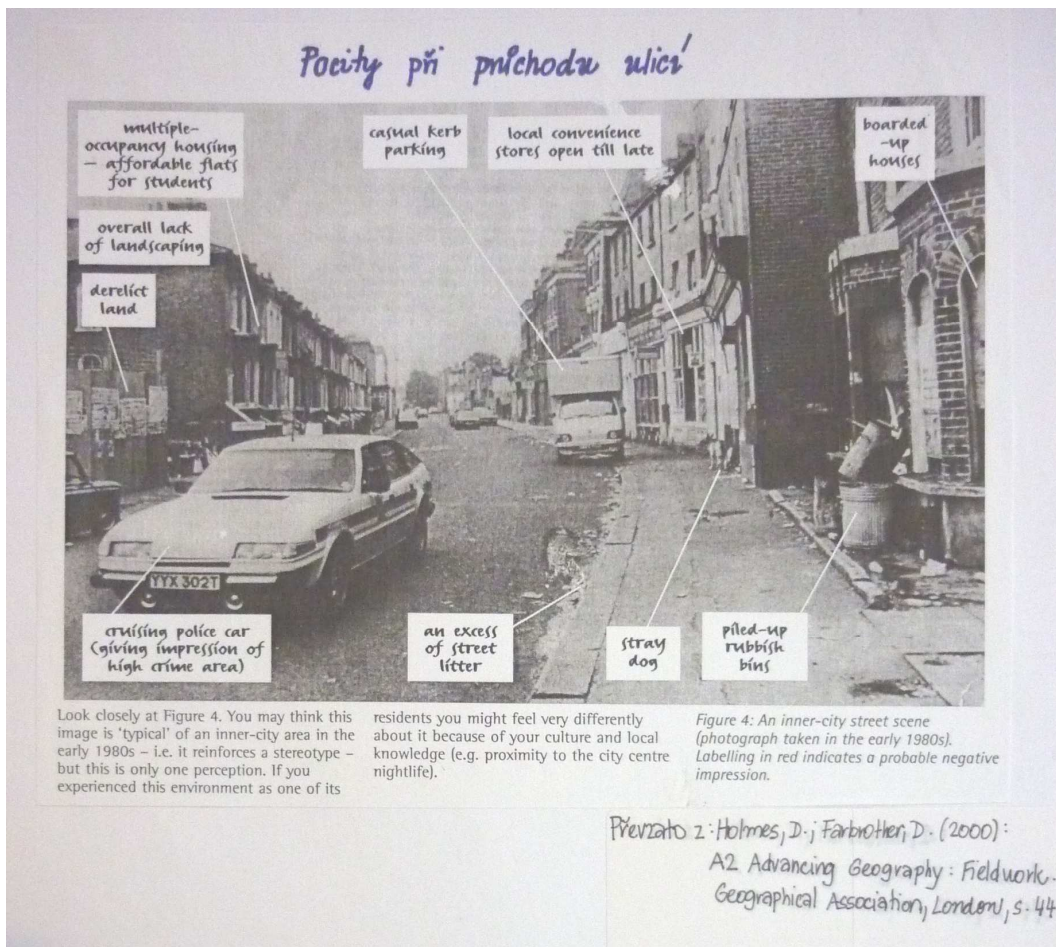
Příloha 9: Inspirativní symboly pro tvorbu legendy



Zdroj obrázku: XTECBLOCKS [online]. [cit. 2012-04-20]. Dostupné z:
<http://blocs.xtec.cat/amontan4/files/2009/01/noisy.gif>



Zdroj obrázku: Cliparts Free[online]. [cit. 2012-04-20]. Dostupné z:
http://www.clipartsfree.net/vector/large/Radio_silent_Vector_Clipart.png



Příloha 11: Fotografie veřejných prostor města (vlastní fotoarchiv)



<p>NÁMĚSTÍ J.A. KOMENSKÉHO</p> <p>- nejoblíbenější místo</p> <div>  zeleň, nová fontána, cukrárna  vietnamské obchody, chodníky </div> <p>MOŽNÉ ZMĚNY</p> <p>zlepšení stavu chodníků, lepší údržba zeleně</p> <p>PALOUČEK</p> <p>- rozporuplné/kontroverzní místo</p> <div>  hezký výhled a klid  nepořádek, mládež pod vlivem (alkohol a drogy) </div> <p>MOŽNÉ ZMĚNY</p> <p>místo hlídat městskou policií, udržovat čistotu</p>	<p>KŘIVOKLÁTSKÉ SÍDLIŠTĚ (TEXAS)</p> <p>- negativně vnímané místo</p> <div>  dětská hřiště  množství panelových domů, odpady, „pochybní lidé“ </div> <p>MOŽNÉ ZMĚNY</p> <p>udržovat čistotu, opravit chodníky a silnice, využít prostory bývalého Hamra, více stromů a zeleně</p> <p>NOVÁ ZÁSTAVBA – JZ MĚSTA</p> <p>- pozitivně vnímané místo</p> <div>  značí rozvoj města, nové hezké domy  příliv cizích obyvatel, stav chodníků a silnic </div> <p>MOŽNÉ ZMĚNY</p> <p>zlepšit stav chodníků a silnic, vysázet stromy (více zeleně)</p>
<p>VLAKOVÉ NÁDRAŽÍ</p> <p>- nejvíce negativně vnímané místo</p> <div>  tiché, hezké okolí, příroda nadosah  daleko od centra města, budova na nádraží ve špatném stavu, nebezpečné, tmavé místo </div> <p>MOŽNÉ ZMĚNY</p> <p>rekonstrukce budovy, více veřejného osvětlení, lepší přímější cesta</p> <p>SPORTOVNÍ AREÁL A OKOLÍ</p> <p>- velmi pozitivně vnímané místo</p> <div>  „máme kde sportovat“, hezká příroda v okolí areálu, komunita lidí  areál je daleko od centra </div> <p>MOŽNÉ ZMĚNY</p> <p>přistavit bazén</p>	<p>PECÍNOV</p> <p>- pozitivně vnímané místo</p> <div>  hezká příroda, komunita místních se snaží o rozvoj této části města  místo je daleko od centra, je tiché </div> <p>MOŽNÉ ZMĚNY</p> <p>-</p> <p>KOCOUREK - FORTNA ŠKOLNÍ SPORTOVNÍ AREÁL</p> <p>- velmi pozitivně vnímané místo</p> <div>  nově opravené hřiště, místo, kam se chodí na tělesnou výchovu, rybník vhodný na bruslení, stále je zde živo  - </div> <p>MOŽNÉ ZMĚNY</p> <p>-</p>

HAMIRO – KONOPAS

- pozitivně vnímané místo



příroda, výhled z kapličky na celé město, nová revitalizace potoka, klid



čistička odpadních vod, oblast vzdálená centru, pusto

MOŽNÉ ZMĚNY

udržování čistoty

OKOLÍ NÁKUPNÍ ZÓNY – PENNY MARKET, LIDL, BENZINA

- pozitivně vnímané místo



„máme kde nakupovat“ – větší nákupní centrum ve městě



zbytečně velké pro tak malé město, na nebezpečném místě u frekventované silnice

MOŽNÉ ZMĚNY

zavřít vietnamské tržiště, zvýšit bezpečnost na přechodu pro chodce